

مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

المجلد الخامس عشر

العـدد ٥٥

يناير ٢٠٠٩

الأبواب الثابتة

هيئة المستشارين

مستقبل التربية العربية

العدد الخامس والخمسون
(يناير ٢٠٠٩)

تصدر عن
المركز العربي للتعليم والتنمية (أسد)

بالتعاون العلمي مع:

- كلية التربية جامعة عين شمس
- مكتب التربية العربي لدول الخليج
- جامعة المنصورة

الناشر
المكتب الجامعي الحديث
مساكن سوتير عمارة ٥ مدخل ٢
الأزاريطة – الإسكندرية
مكتب : ٠٣/٤٨٦٥٢٧٧
فاكس : ٠٣/٤٨٦٥٢٧٧

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

المراسلات
توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي
أ.د. ضياء الدين زاهر
أستاذ - كلية التربية - جامعة عين شمس
روكسي – مصر الجديدة – القاهرة – مصر
تليفونات : ٢٢٦٠٥٧٧١ – ٢٤٠٢٩٠٥٥
تليفون وفاكس ٢٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٢٣٩١١٥٣٦
بريد إلكتروني:
aced٢٠٥٠@yahoo.com
dia_zaher@yahoo.com

مجلة علمية دورية محكمة
تعالج قضايا التجديد والإبداع
فى التنمية البشرية

المحتويات

المجلد الخامس عشر

ترتب البحوث والدراسات وفق اعتبارات تنظيمية خاصة بالمجلة. ولا علاقة لها بمكان البحث أو الباحث

يبدأ هذا العدد بدراسة عن " **التربية الإيمانية وأبعادها الإنسانية**" (من منظور رسائل النور) يقدمها الدكتور عادل السكري وهي دراسة مؤداها تحليل النصوص والكتابات. وحاولت الدراسة الرد على بعض الأسئلة مثل : من هو النورسي ؟ وكيف تأثرت حياته وظروف عصره وأحداثه ؟ وما هي أهمية رسائل النور ، ووظيفتها ، والظروف التي أدت إلى نشرها ، وعلاقتها بالتربية الإيمانية ؟. وخلصت الدراسة إلى أن التربية الإيمانية الإنسانية في حقيقتها تربية إسلامية وفي غايتها إصلاحية شاملة، وفي مقاصدها تربية أخلاقية ، وفي وسائطها تربية نورانية وفي وسائلها تربية تمثيلية ، وفي مسلكها تربية أخوية ، وفي منهجها تربية دينية .

وتجئ بعد ذلك دراسة يقدم فيها الدكتور سلامة عبد العظيم تحليل لـ " **أبعاد تمكين المديرين كمدخل للإصلاح المدرسي**" ، وهي دراسة ميدانية على المدارس الثانوية العامة، طبقت على عدد من المدراء والنظار ، واستخدمت المنهج الوصفي القائم على أساس المراجعة للدراسات النظرية والدراسات السابقة ، وهدفت الدراسة إلى التعرف على ماهية التمكين وخصائصه وأبعاده والأسس والمداخل التي يعتمد عليها ومن بين ما انتهت إليه الدراسة ضرورة تحقيق الترابط بين أبعاد التمكين وخطوات الإصلاح المدرسي من خلال إعادة تصميم وتوصيف وظائف العمل المدرسي. بحيث تتوازن السلطة مع المسئولية في ظل إطار محاسبي واضح ومحدد ورفع إدراك العاملين وتحسين قدراتهم على الاختيار بمنحهم حرية في أداء بعض المهمات . وأشارت الدراسة إلى أن متطلبات الإصلاح المدرسي تتضمن ضرورة تعزيز قدرة الإدارة التربوية بالموارد البشرية العالية الخبيرة ، القادرة على الإنجاز وتمكين الإدارة من المشاركة الفعلية في صياغة خطط الإصلاح والتطوير .

وتناولت الدراسة الثالثة التي تقدم بها الدكتور سامي أبو أسحق من فلسطين قضية "**معوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس**"، وشدد على

أهمية حاجة كبار السن إلى الرعاية ، في ضوء ما تم جمعة من معلومات من خمسين مسن وخمسين مسنة شكلوا العينة العشوائية . حيث تبين وجود نسب متفاوتة لمعوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس . كما توجد فروق ذات دالة إحصائية تعزي لعوامل مثل الجنس والحالة الصحية والحالة الاجتماعية ولمتغير المستوى التعليمي ، فأوصت الدراسة التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات بحثية قائمة ومتاحة للدراسة بضرورة إعداد برامج ترفيهية للمسنين وخاصة لمن ليس لديهم عائل والقيام بدراسات مقارنة بين المسنين في المجتمع العربي والمجتمعات الغربية ، ودراسات حول ضغوط الحياة وأثرها على الاضطراب النفسي لدى المسنين.

أما الدراسة الرابعة المقدمة من الدكاترة زياد الجرجاوي وسمية النخالة ، " **فقد تناولت واضع الإشراف التربوي في مدارس التعليم الثانوي الحكومي في محافظات غزة**" وهدفت إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية ، وبيان أوجه القصور في عملية الإشراف التربوي والصعوبات التي تقلل من فاعليته وقدمت مقترحات ذات أهمية لإرشاد القائمين على الإشراف التربوي وتعريفهم بما يجري ومساعدتهم على تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف وأوصت الدراسة التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي القائم على التعرف على واقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بأن تعمل وزارة التربية والتعليم على تأهيل المشرفين وتسليحهم بالخبرات والمهارات التي تؤهلهم للقيام بعملية الإشراف التربوي بكفاءة وإتقان ، كما أوصت بتخفيف الأعمال الإدارية التي تعيق مهمة المشرف الفنية وهي تحسين العملية التعليمية التعلمية.

بينما تناولت الدراسة الخامسة والأخيرة " **أثر استخدام استراتيجية مقترحة للتدريس الاستقصائي في تدريس بعض القضايا التاريخية المعاصرة على تنمية مهارات**

التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ كلية التربية بالرستاق – سلطنة عمان" للدكتور عبد المؤمن محمد عبده مغراوي . وهدفت الدراسة إلى تدريب الطالب المعلم على ممارسة التفكير التساؤلي والاستقصائي واكتساب الطالب المعلم لمهارات التفكير الناقد والتعرف على بعض القضايا الهامة واللازمة لمعلم التاريخ والتعرف على أثر استخدام الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التفكير الناقد، هذا واستخدم الباحث المنهج الوصفي لعرض وتحليل الدراسات السابقة و وضع الإطار النظري وإعداد أدوات الدراسة وهي استراتيجية التدريب الاستقصائي لمناقشة بعض القضايا الخلافية مثل القضية الفلسطينية وإمكانية تحقيق التعايش السلمي مع إسرائيل واحتلال أمريكا للعراق بدعوى تحقيق الديمقراطية ، وأثبتت الدراسة وجود فرق واضح ما بين الاختبارين القبلي والبعدي يدل على فعالية كبيرة ، وذلك بعد أن نفذ الباحث الاستراتيجية لثمانية أسابيع من التدريب ، وأوصى في الختام بضرورة الاهتمام بجعل مادة التاريخ مجالاً في التفكير وعدم قصرها على السرد والتسميع.

وبالإضافة إلى الأبواب الثابتة للمجلة فإنه تلبية لطلب الكثير من الباحثين فقد تم استحداث باب جديد ضمن حركة التربية يتناول بالتحليل ملخص الرسائل الأكاديمية التربوية (الماجستير والدكتوراه)، وخاصة تلك الرسائل ذات العلاقة الوثيقة بقضايا تفعيل مستقبل التعليم العربي في الإسهام الفاعل في القضايا التنموية.

ونستهل هذا الرسائل بعرض رسالة الدكتوراه المتميزة التي قدمها المرحوم الدكتور/ عطية سالم والتي كان لها الفضل الأساسي في الإسراع بإنشاء جامعة سيناء.

رئيس التحرير

أبحاث ودراسات

- التربية الإيمانية وأبعادها الإنسانية (من منظور رسائل النور).

  د. عادل محمد السكرى

- أبعاد تمكين المديرين كمدخل للإصلاح المدرسى "دراسة ميدانية على المدارس الثانوية العامة بمحافظة القليوبية".

  د. سلامة عبد العظيم حسين

- معوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس.

  د. سامى أبو اسحق

- واقع الإشراف التربوي في مدارس التعليم الثانوي الحكومي في محافظات غزة.

  د. زياد على الجرجاوى – د. سمية سالم النخالة

- أثر استخدام استراتيجية مقترحة للتدريس الاستقصائي فى تدريس بعض القضايا التاريخية المعاصرة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ بكلية التربية – بالرستاق (سلطنة عمان).

  د. عبد المؤمن محمد عبده مغراوى



التربية الإيمانية وأبعادها الإنسانية
(من منظور رسائل النور)

د. عادل محمد السكري*

* مقدمة:

عاش بديع الزمان سعيد النورسي عمراً مديداً، شهد خلاله أهم الأحداث والتحولات التي عرفها العالم الإسلامي خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر، والنصف الأول من القرن العشرين، حيث عاصر مرحلة الضعف التي مرت بها الدولة العثمانية، كما شهد سقوط الخلافة العثمانية وما تلاها من هجوم شرس على الإسلام، عقيدة وشريعة ونظاماً للحياة، فقام النورسي يدافع عن الإسلام والإيمان ضد الكفر والطغيان، ويحارب الأفكار الهدامة الوافدة، ويتصدى للتيارات الدخيلة الجارفة، فأوذي في سبيل ذلك بالسجن والنفي، والأسر والاعتقال، والمداهمة والمطاردة، غير أن روحه لم تسجن، ولسانه لم يفتر، وقلمه لم يجف، وجهاده لم ينقطع، وجهوده لم تتوقف، ودعوته لم تخفت، وإيمانه لم يتزعزع. ورغم جميع المظالم التي نزلت به وبطلابه، كان بديع الزمان يحث طلابه دائماً على الصبر والثبات والاستمرار في العمل على إنقاذ الإيمان، وعدم القيام بأي عمل من شأنه أن يضر بالأمن، أو يخل بالنظام، أو يخالف القانون، أو يتسبب في محنه، أو يخوض في فتنه، حتى نجح، بفضل الله، في رد مخططات الكفر والإلحاد، وإحياء نهضة إسلامية جديدة تقوم على تربية إيمانية صحيحة، ونزعة إنسانية راقية، تستند إلى قوة العقيدة، وصفاء الشريعة، وخالص الدين. وقد ظل بديع الزمان طوال ربع قرن يكتب سلسلة من الرسائل الإيمانية التي أيقظت روح الإيمان الذي يدفع إلى رقي

* أستاذ أصول التربية المساعد بكلية التربية جامعة عين شمس.

الإنسان، ويرشده إلى طريق السعادة والنور، من خلال تلك الرسائل التي جمعت تحت اسم "رسائل النور" التي استوعبت أهم القضايا الإيمانية والتربوية التي شغلت النورسي، كما كشفت عن بعض تفاصيل حياته وجوانب من شخصيته.

* موضوع البحث وأهميته:

رسائل النور في جوهرها رسائل تربوية، تتأسس على صفاء الإيمان، وتتطلع إلى سعادة الإنسان. فالإنسان لا يكون إنساناً حقاً إلا بالإيمان، ولا يسمو ويرتقي إلا بنور الإيمان، ولا يبلغ سعادته، ويطمئن قلبه، وتسكن نفسه إلا عن طريق الإيمان، فالإيمان هو الطريق إلى السعادة الحقة، والأمن الدائم والسلامة التامة، والأمان الكامل، وهو الأساس المتين لكل معرفة صحيحة وإدراك سليم.

وقد استعرض بديع الزمان عدداً كبيراً من الأدلة على قضايا الإيمان، وحاول أن يبين أثره العظيم في التوجيه والإصلاح والتربية، وتحقيق الأمن والسلام والسعادة للبشرية. فالتربية الإيمانية – كما نجدها في رسائل النور – إنما تتوجه إلى إصلاح البشرية جمعاء عن طريق الإيمان الذي يدفع الإنسان إلى السمو والترقي نحو الكمال، والتعلق بالمثل الإنسانية العليا، تحقيقاً لرسالة الإسلام الذي يمثل روح الإنسانية الكبرى التي ترفض الغل والحسد، والنفاق والشقاق، والعداوة والبغضاء، والكبر والعناد، والظلم والفساد. وترسيخاً للإيمان الذي يستدعي الوحدة والتوحيد، والوفاق والاتفاق، والأخوة والمحبة، والعفو والصفح، والحق والعدل.

وكان النورسي، خلال مسيرة الإصلاح، يرى أن الأمل في إصلاح الأحوال إنما يكمن في تربية جيل جديد، وتكوينه تكويناً إسلامياً، عقيدة وفكراً وسلوكاً، على قاعدة الإيمان الخالص وقوة العقيدة، واستناداً إلى الأخوة والمحبة والتمسك بالفضيلة.

ونظراً لأهمية التربية الإيمانية وعظيم أثرها في ترسيخ العقيدة، وتصحيح الفكر، وتزكية النفس، وترقية السلوك، وتحقيق إنسانية الإنسان، سنحاول – في هذا البحث – أن نكشف عن معالم التربية الإيمانية – الإنسانية من حيث حقيقتها وغايتها، ووسائطها ووسائلها، ومسلكها ومنهجها، وطريقها ومسعاها من منظور رسائل النور التي تبعثها علوم الإيمان، وتنشرها الأخوة والمحبة إلى كل إنسان، في كل مكان، أمناً وأماناً، وسلاماً وإسلاماً، وحياة وسعادة لكل البشر.

* مشكلة البحث:

على الرغم من أهمية الإيمان وعظيم أثره في تربية النفوس وإصلاحها، إلا أن هناك من أهل الإيمان من لا يحسن التعامل مع غيره من أهل دينه، أومن غير دينه، ويتصور أن إيمانه هذا هو الذي يدفعه إلى أن يتعصب ضد هذا ويحمل العداوة لذاك، ويظلم هذا ويعاند ذاك، ويرفض هذا ويبغض ذاك، ويفر من هذا ويتباعد عن ذاك، ولذلك فإن هذا البحث الذي يكشف عن التربية الإيمانية التي تدعو إليها رسائل النور، إنما يؤكد على أن حقيقة الإيمان الذي تقوم عليه هذه التربية إنما هو هذا الإيمان الذي يصلح ولا يفسد، ويقرب ولا يبعد، ويعدل ولا يظلم، وينشد الوحدة والائتلاف لا الفرقة والاختلاف ويسعى لنشر الأخوة لا العداوة، والحب لا البغضاء، والعفو والصفح لا الشقاق والخصام، وبذلك تكون التربية الإيمانية أمناً وسلاماً وسعادة لكل البشر لا حرباً وإرهاباً وعداءً بين البشر.

* تساؤلات البحث:

يحاول هذا البحث أن يجيب على عدد من التساؤلات التي يمكن الإشارة إليها فيما يلي:

١- من هو بديع الزمان سعيد النورسي؟ وكيف تأثرت حياته وجهاده بظروف عصره وأحداثه؟

٢- ما أهمية رسائل النور؟ وما وظيفتها؟ وما الظروف والأحوال التي أدت إلى ظهورها، ودعت إلى نشرها، وساعدت على انتشارها؟

٣- ما علاقة رسائل النور بالتربية؟ وما سر دعوتها إلى الإيمان، وتكريمها للإنسان؟

٤- ما ملامح التربية الإيمانية الإنسانية التي انطوت عليها رسائل النور؟ وكيف كانت دروسها الإيمانية، وتعاليمها الإسلامية، أساساً لحياة الإنسان الفردية والاجتماعية؟

* أهداف البحث:

يستهدف هذا البحث تحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف على حياة بديع الزمان وجهاده وجهوده في خدمة الإسلام وإنقاذ الإيمان، باعتباره رائداً من رواد الإصلاح والنهضة الإسلامية في العصر الحديث.

٢- التعرف على دور النورسى في التصدي للكفر والإلحاد ومقاومة الاحتلال، والدفاع عن الإسلام والإيمان ومحاربة الطغيان.

٣- الاستفادة من تجارب النورسى في الحياة، وأساليبه في الدعوة، ومنهجه في التوجيه والإصلاح والتربية، كأحد الدعاة المصلحين، وأحد أعلام حركة الإحياء والتجديد في أساليب التدريس ومناهج التعليم.

٤- الكشف عن ماهية رسائل النور وأهميتها في علاقتها بالتربية، وموقفها من الإنسان، ودعوتها إلى الإيمان.

٥- إبراز معالم التربية الإيمانية وأبعادها الإنسانية كما تكشف عنها رسائل النور باعتبارها أساساً للحياة الفردية والاجتماعية.

* منهج البحث:

إذا كان من طبيعة المنهج أن يأتي متصلاً أوثق اتصال بموضوعه، فإن المنهج الملائم لدراسة هذا الموضوع، الذي يعالج قضية من أهم قضايا الفكر الديني والتربوي عند أحد رواد النهضة الإسلامية في العصر الحديث، هو الاستناد إلى أسلوب من أساليب المنهج الوصفي، الذي يقوم على دراسة وتحليل النصوص والكتابات التي تضمنتها كليات رسائل النور، لاستنباط معالم التربية الإيمانية وأبعادها الإنسانية، كما تكشف عنها هذه الرسائل التي تقع في تسع مجلدات، تضم أكثر من ثلاثين ومائة رسالة، طبعت في أكثر من خمسة آلاف صفحة. وقد ترجمت رسائل النور كاملة إلى اللغة العربية، وما كتب منها بالعربية تم تحقيقه على أصولها المخطوطة.

وسوف نكتفي بأن تكون كليات رسائل النور هي مصدرنا الوحيد في هذا البحث، لأنها، بحكم طبيعتها، "لا تدع حاجة إلى مراجعة مؤلفات أخرى" (الملاحق في فقه دعوة النور، ١٩٩٥، ١٢٨) و"لا تستدعي تلقي الدروس من غيرها" (الشعاعات، ١٩٩٣، ٥٧٤) و"لا تتطلب التحري عن النور خارج دائرتها" (اللمعات، ١٩٩٣، ٤٢٧).

وسوف تكون معالجتنا للموضوع على النحو التالي:

[١] النورسي ورسائل النور:

ولد سعيد النورسي سنة (١٢٩٣هـ - ١٨٧٦م) في قرية "نورس" Nurs التابعة لولاية "بتليس" Bitlis الواقعة في جنوب شرقي الأناضول (تركيا الحالية) وكان

أبوه من أهل الورع والتقوى، والصلاح والدين، وكذلك كانت أمه على قدر كبير من التدين.

ولم تكن حياة الطفل إلا ملحمة من الوقائع والأحداث التي جعلت منه في النهاية واحدا من أبرز علماء الإصلاح الديني والاجتماعي والتربوي في عصره. ونظراً لتعدد مواهبه، وقوة حافظته، وحدة ذكائه، وسعة علمه ونصاعة منهجه، وسمو أدبه، وحميد خلقه، وجليل دعوته، أطلق أهل العلم عليه لقب "بديع الزمان" (سيرة ذاتية، ٢٠٠٤، ٦٤-٦٥، ١٦٢).

التحق سعيد النورسي، في طفولته المبكرة، بمجموعة من الكتاتيب والمدارس المنتشرة حول قريته، وكان يقبل على الدراسة بشغف عظيم، ويستوعب كل ما يقدم إليه من علم ومعرفة، ويتوق إلى الاستزادة منها، فأخذ يتنقل في القرى والمدن بين المراكز والمدارس والعلماء، ويتلقى العلوم الإسلامية في كتبها المعتبرة، حتى حفظ ما يقرب من تسعين كتاباً من أمهات الكتب.

وبفضل تحصيله العلمي الذي اكتسبه في طفولته المبكرة تلك، تهيأ له بعد ذلك أن يجلس إلى الشيوخ والعلماء، يناقشهم ويناظرهم، ويظهر عليهم جميعا، حتى بلغت شهرته الآفاق، فسموه "سعيد المشهور" وهو لم يتجاوز بعد الخامسة عشرة من عمره.

وفي سنة (١٣١٤هـ -١٨٩٧م) ذهب سعيد النورسي إلى مدينة "وان" Van بدعوة من الوالي، فمكث فيها خمسة عشرة سنة قضاها في التدريس، وكانت فرصة لمطالعة كتب العلوم الحديثة، والتعمق في دراستها وخلال فترة بقائه في "وان" وضع طريقة خاصة في التدريس تختلف عن الطرق المتبعة التي كانت سائدة آنذاك في المدارس الدينية، استخلصها من العلوم الحديثة التي استوعبها، ومن ممارسته التدريس للطلاب، آخذاً بعين

الاعتبار متطلبات العصر الحاضر وحاجاته الملحة. وترتكز طريقته هذه على إعطاء الحقائق الدينية، ممتزجة بالعلوم الحديثة، بأسلوب قريب لمدارك أبناء هذا العصر، وإثباتها بأوضح طريقة، وعرضها بأنسب وسيلة (سيرة ذاتية، ٢٠٠٤، ٦٣).

وكان من رأى النورسي أن يتوغل كل طالب في علوم معينه حسب استعداده، حتى يخرج من دائرة السطحية العابرة إلى التخصص العميق، حيث أن لكل علم من العلوم صورته الحقيقية التي تعبر عنه، وعلى الطالب المستعد أن يتخذ علماً من العلوم أساساً له، ينطلق منه، ويتعلق به، ويتخصص فيه، ويلم بخلاصة من كل علم من العلوم الفرعية المرتبطة به، حتى تكتمل صورة ذلك العلم الأساسي، لأن كل خلاصة يمكن عدها مكملة لصورة العلم الحقيقية دون أن تشكل في ذاتها صورة مستقلة (سيرة ذاتية، ٢٠٠٤، ٧١).

ولم يقتصر النورسي في نشاطه على التدريس، إذ كان يقوم بإرشاد الناس وتعليمهم، والإصلاح والتوفيق بينهم، كما كان يجتمع ببعض أساتذة العلوم الحديثة، ويناقش المتخصصين فيها، بعد أن أطلع عليها وتمكن منها خلال فترة وجيزة. وقد اهتم النورسي كذلك بمتابعة أحوال العالم الإسلامي من خلال الإطلاع على ما ينشر في الصحف اليومية.

وفي هذه الفترة، كانت النظرة المادية للكون والحياة هي السائدة، ووجهت العلوم الحديثة وجهة بعيدة عن الدين، بل مناهضة للدين ومعادية له.*

* ومثال ذلك: أوجست كونت (١٧٩٨- ١٨٥٧) الذي وضع ديناً إنسانياً مكان الأديان السماوية، وكارل ماركس (١٨١٨ - ١٨٨٣) ومذهبه في المادية الجدلية والشيوعية الإلحادية، وتشارلز داروين (١٨٠٩- ١٨٨٢) الذي كان مذهبه تمادي في التطور سلاحاً للهجوم على الدين، فظهر لفيف من الأطباء والعلماء الذين أيدوا المادية التطورية وحملوا على الدين حملات شعواء، ومنهم؛ الفسيولوچي مولسكوت (١٨٢٢-

وبدأ هذا الاتجاه المادي يجتاح العالم، وأخذ العالم الإسلامي يئن تحت وطأة هذا الغزو، والدولة العثمانية لم تعد قادرة، بمؤسساتها التعليمية القديمة، ومناهجها التقليدية الجامدة، على الوقوف أمامه، والتصدي للمشكلات الجديدة التي أفرزها، حتى بات الإسلام مستهدفاً.

وأثناء إقامته في "وان"، قرأ النورسي خبراً مثيراً نقلته إحدى الصحف المحلية عن خطاب وزير المستعمرات البريطاني جلادستون** الذي صرح في مجلس العموم، وبيده نسخة من القرآن الكريم، قائلاً: "مادام هذا القرآن بيد المسلمين فلن نستطيع أن نحكمهم، فلا مناص لنا من إزالته من الوجود، أو قطع صلة المسلمين به "(سيرة ذاتية، ٢٠٠٤، ٦٥، ٢٥٨، ٤٩٩).

زلزل هذا الخبر كيان "بديع الزمان"، وأقضى مضجعه، فتحول اهتمامه إلى إدراك معاني القرآن الكريم، وإثبات حقائقه، ولم يعرف بعد ذلك سوى القرآن هدفاً لعلمه وغاية لحياته، حتى أنه أعلن لمن حوله: "لأبرهنن للعالم بأن القرآن شمس معنوية لا يخبو سناها، ولا يمكن إطفاء نورها" (سيرة ذاتية، ٢٠٠٤، ٦٦) فبدأ جهاده المعنوي، وشد الرحال إلى استانبول سنة (١٣٢٥هـ - ١٩٠٧م) وقدم مشروعاً إلى السلطان عبد الحميد الثاني*

١٨٩٣) وعالم الحيوان كارل فوجت (١٨١٧-١٨٩٨) والطبيب بوخنر (١٨٢٤-١٨٩٩) صاحب كتاب "القوة المادية"، وأرنست هكل (١٨٣٤- ١٩١٩) أستاذ علم الحيوان.

** وليم جلادستون (١٨٠٩ - ١٨٩٨): سياسي إنجليزي، ولد في ليفربول، تزعم حزب الأحرار في انجلترا، تقلد مناصب وزارية متعددة، تعمق في الدراسات الدينية وله مؤلفات عديدة، عين رئيساً للوزراء أربع مرات.

* عبد الحميد الثاني (١٨٤٢- ١٩١٨): تولى حكم السلطنة ١٨٧٦م وتم خلعه ١٩٠٩م، وقد دافع عنه النورسي ورد الشبهات عنه، لأنه يمثل رمز العالم الإسلامي، وهوكما وصفه النورسي ـ "السلطان المظلوم" لأنه في رأيه، ظلم من قبل أعوانه وأتباعه، كما ظلم من خصومه وأعدائه.

لإنشاء جامعة إسلامية في شرقي الأناضول، على غرار الأزهر الشريف في مصر، أطلق عليها اسم "مدرسة الزهراء"، وهى مدرسة حديثة ومدرسة شرعية في الوقت نفسه (سيرة ذاتية، ٢٠٠٤، ٥٠٠) مهمتها نشر حقائق الإسلام، وتدمج فيها الدراسة الدينية مع العلوم الكونية الحديثة وفقاً لمقولته: "إن الدين هو ضياء القلوب، أما العلوم الحديثة فهي نور العقول، فبامتزاجهما تتجلى الحقيقة" (صيقل الإسلام، ١٩٩٥، ٤٢٨).

وفي سنة (١٣٢٩هـ -١٩١١م) ذهب النورسي إلى بلاد الشام، وكانت شهرته العلمية قد سبقته إلى هناك، فتجمع حوله الطلاب والعلماء يسألونه، ويأخذون منه، ويستمعون إليه، وألقى خطبة بليغة في الآلاف من المصلين في الجامع الأموي الشهير، وكانت تلك "الخطبة الشامية" برنامجا سياسيا واجتماعيا متكاملا، دعا فيها المسلمين إلى اليقظة والنهضة، وبيّن فيها أمراض الأمة الإسلامية وسبل علاجها، وبشر فيها المسلمين جميعاً بانتشار الإسلام وظهوره، وتحقيقه لأعظم رقي مادي ومعنوي وحضاري عرفه الإنسان على الأرض (سيرة ذاتية، ٢٠٠٤، ١١٥).

وبعد عودته إلى استانبول عرض مشروعه بخصوص الجامعة الإسلامية على السلطان رشاد*، فوعده السلطان خيراً، وشرع بالفعل في وضع الحجر الأساس للجامعة على ضفاف بحيرة "وان" غير أن اندلاع الحرب العالمية الأولى (١٩١٤- ١٩١٨م) التي تورطت فيها الدولة العثمانية إلى جانب ألمانيا حال دون إتمام المشروع.

* محمد رشاد (١٨٤٤ - ١٩١٨م): هو السلطان الخامس والثلاثون في الدولة العثمانية، ولد في استانبول، وحظي بنصيب وافر من العلم والثقافة وعني عناية خاصة بدراسة التاريخ الإسلامي والثقافة الإسلامية، جاء إلى الحكم بعد عزل أخيه السلطان عبد الحميد في سنة ١٩٠٩م.

وعلى الرغم من معارضته لدخول الدولة العثمانية الحرب، كان النورسي في طليعة المجاهدين عند اندلاعها، فشكل فرقا فدائية من طلابه والمتطوعين وخاضوا غمار الحرب دفاعاً عن الوطن ضد روسيا القيصرية المهاجمة، وجرح في المعارك مع الروس جرحا بليغاً، واقتيد شبه ميت إلى معتقلات الأسرى (سنة ١٣٣٤هـ -١٩١٦م) حيث قضى في سيبيريا سنتين وأربعة أشهر لم يتوقف فيها عن إلقاء دروسه الإيمانية في المعتقل، قبل أن يتمكن من الهروب من الأسر والعودة إلى بلاده في سنة (١٣٣٦هـ -١٩١٨م) التي استقبلته استقبالا رائعاً، ومنحته وسام الحرب، وتم تعيينه عضواً في "دار الحكمة الإسلامية"[**] التي لا تضم سوى كبار العلماء.

وبعد دخول الغزاة، من الإنجليز وحلفائهم، إلى استانبول، واحتلالها (١٣٣٨هـ - ١٩٢٠م) أحس النورسي أن طعنة كبيرة وجهت إلى العالم الإسلامي، ولذلك كان حتما عليه أن يقف في طليعة من يتصدى للقهر والهزيمة، فسارع إلى نشر رسالة "الخطوات الست" التي تهاجم الغزاة، وتفضح سياسة المحتلين، وتفند أباطيلهم، وتشد من عزائم المسلمين، وتحرك هممهم، وترفع المهانة عنهم، وتزيل عوامل القنوط الذي لحق بهم، ودواعي اليأس الذي خيم عليهم بفعل هزيمتهم.

وقد حفلت هذه الفترة بالأحداث الجسام التي عصفت بتركيا، فعانت من الاستبداد المطلق، والطغيان الغاشم، والعداء الصريح للدين، حيث دأبت السلطة الحاكمة آنذاك على أن تغير كل ما يمت للإسلام بصلة؛ عقيدة وشريعة وتراثاً وعادات وتقاليد، فسنت سلسلة

[**] دار الحكمة الإسلامية: هي أكبر مجمع علمي في الدولة العثمانية آنذاك، وكانت تابعة للمشيخة الإسلامية العامة، وكان من أعضائها؛ الشاعر المعروف محمد عاكف، والعالم المؤرخ إسماعيل حقي، وشيخ الإسلام مصطفى صبري.

من القوانين، واتخذت مجموعة من القرارات، وفرضت عدداً من الإجراءات لقلع الإسلام من جذوره، وإخماد جذوة الإيمان في قلب الأمة التي رفعت راية الإسلام طوال ستة قرون من الزمان، حيث ألغيت السلطنة العثمانية (في ١/ ١١/ ١٩٢٢م)، وتم إعلان الجمهورية وانتخاب مصطفى كمال رئيساً* (في ٢٩/ ١٠ / ١٩٢٣) وأعقب ذلك إلغاء الخلافة (في ٣ / ٣ / ١٩٢٤م).

وخلال هذه الفترة، أعلنت الحكومة التركية علمانية الدولة، وعملت على فصل الدين عن الدولة، وأغلقت مدارس القرآن الكريم، ومنعت تدريس الدين في كافة المدارس، وحرمت الآذان الشرعي وإقامة الصلاة باللغة العربية، وتم استبدال الحرف اللاتينية بالحروف العربية، والتقويم الميلادي بالتقويم الهجري، كما تم وقف العمل بالشريعة الإسلامية، وحظر طبع الكتب الإسلامية، وإلغاء وزارة الأوقاف والشؤون الدينية والمحاكم الشرعية، وأصبح القانون المدني يقوم على أصول التشريعات الأوروبية، كما تم إغلاق عدد من المساجد، وجرى تأجير بعضها للمصارف والشركات التجارية، وحول بعضها الآخر إلى أماكن لشرب الخمر، ولعب الميسر، وعزف الموسيقى. وتم إرغام الناس على اقتباس مظاهر الحياة الغربية في مختلف مجالات الحياة، فالرجال أرغموا على لبس القبعة، والنساء أرغمن على السفور والتكشف، وتم اعتماد المناهج الغربية في جميع مراحل التعليم، واستقدام المدرسين الغربيين للعمل في المدارس والكليات، والسماح بإقامة مؤسسات تعليمية أجنبية بإشراف الحكومات الأوروبية، وأخذ المعلمون يحاولون مسح كل أثر إيماني من قلوب الطلاب وقطع صلتهم بعلوم الإسلام ومناهجه. وشكلت محاكم

---

* مصطفى كمال (١٨٨٠ – ١٩٣٨): مؤسس تركيا الحديثة، أسس النظام الجمهوري التركي، وظل محتفظاً بالرئاسة طوال حياته. وفي سنة ١٩٣٤م منحته الجمعية الوطنية لقب أتاتورك (أبو الأتراك).

زرعت الخوف والرعب في طول البلاد وعرضها، ونصبت المشانق لعلماء أجلاء، ولكل من تحدثه نفسه بالاعتراض على السلطة الحاكمة، التي بالغت في محاربة الإسلام، ونشر الإلحاد، وطمس روح الإيمان، وقطع روابط الأمة ومؤسسات الدولة بالإسلام (سيرة ذاتية، ٢٠٠٤، ٢١٣ : ٢١٧).

وفي (١٣ / ٢ / ١٩٢٥) قام الشيخ سعيد بيران النقشبندي بالثورة ضد السلطة الحاكمة، وسياسة مصطفى كمال المعادية للإسلام، وطلب قائد الثورة من سعيد النورسي استغلال نفوذه لإمداد الثورة، إلا أنه رفض المشاركة في الثورة، ناصحاً لقائدها، ومحذراً من ثورة تدفع الأخ إلى قتل أخيه، وإراقة دماء زكية دون جدوى. وبالفعل، فقد تم إعدام الشيخ سعيد بيران شنقاً مع ستة وأربعين عالماً من أصحابه بتهمة الخيانة الوطنية، ثم تتابعت الإعدامات التي أزهقت أرواح مئات الآلاف من الضحايا (سيرة ذاتية، ١٨٧،٢٠٠٤، ٢٠٨).

في تلك الفترة الحالكة، توجه النورسي إلى مدينة "وان"، واعتزل الناس في جبل "أرك"، القريب منها، طوال سنتين متعبداً ومتأملاً. ورغم موقف النورسي الرافض للثورة، إلا أنه لم ينج من شرارة الفتن والإضطرابات وملاحقة العلماء، بعد فشل الثورة، فتم اعتقاله وأخذه من صومعته في جبل"أرك"، ونفيه وحده إلى "بارلا" Barla، في شتاء عام ١٩٢٦، لكي يخمد ذكره، ويقل تأثيره، ويجف نبعه، ويطويه النسيان. ولكن الله، سبحانه وتعالى، رعاه بفضله وكرمه، فصرف كل همه ووقته وحياته في خدمة القرآن وإنقاذ الإيمان، حتى غدت "بارلا"، وهي القرية الصغيرة النائية، مصدر إشعاع عظيم لنور القرآن الكريم، إذ أفاض الله على قلبه من معاني القرآن الجليلة، ونور الآيات العظيمة ما أفاض، فأسال منه سلسبيلاً من الرسائل الإيمانية النابعة من فيوضات القرآن سماها

"رسائل النور" (الملاحق في فقه دعوة النور، ١٩٩٥، ٧١) التي تلقفتها الأيدي الأمينة بالاستنساخ والنشر، حتى تسربت وانتشرت من أقصى البلاد إلى أقصاها، فأيقظت روح الإيمان الراكدة في النفوس، وأرستها على دعائم علمية، ومنطقية، وبلاغية ميسرة لعوام الناس وخاصتهم على السواء.

وهكذا استمر "بديع الزمان" في تأليف تلك الرسائل وهو ينتقل من سجن إلى آخر، ومن محكمة إلى أخرى، ومن بلدة إلى أخرى، وهكذا طوال ربع قرن من الزمان، لم يتوقف خلاله عن التأليف والتبليغ حتى أصبحت "رسائل النور" تضم أكثر من (١٣٠رسالة)، جمعت تحت عنوان "كليات رسائل النور" التي لم يتيسر لها الطريق إلى المطابع إلا بعد أن أصدرت محكمة "آفيون" – التي استمرت طوال ثماني سنوات – قرارها في (١٩٥٦/٩/١١م) بأن هذه الرسائل تخلو من أي عنصر مخالف للقانون' وكان هذا القرار يعني إمكانية طبع رسائل النور وتوزيعها علناً، وكان النورسي يشرف بنفسه على مراجعة الملزمات وتصحيحها حتى كمل طبع الرسائل جميعها. وكان النورسي فرحاً بطبع "رسائل النور" حتى أنه كان يقول: "هذا هو عيد رسائل النور. كنت أنتظر مثل هذا اليوم. لقد انتهت مهمتي إذن وسأرحل قريباً " (سيرة ذاتية، ٢٠٠٤، ٤٦٦).

وفي الخامس والعشرين من شهر رمضان المبارك سنة ١٣٧٩، الموافق ٢٣مارس ١٩٦٠، لبى النورسي نداء ربه الكريم، فدفن في مدينة "اورفه"، ولكن السلطات العسكرية الحاكمة لم تدعه يرتاح، حتى في قبره، إذ قاموا بعد أربعة أشهر من وفاته بنبش قبره، ونقل رفاته بالطائرة إلى جهة مجهولة، بعد أن أعلنوا منع التجول في المدينة، فكانت الشوارع خالية إلا من الجنود المدججين بالسلاح، ودفن النورسي سراً في مكان لا يزال مجهولاً حتى الآن. (سيرة ذاتية، ٢٠٠٤، ٤٧٦ – ٤٨٧). ولكن دعوة النورسي لم تتوقف

بوفاته، إذ ظل موجوداً بأفكاره، ومؤثراً برسائله التي حملت دعوته، واستمرت في أداء رسالته، والقيام بوظيفته ومهمته.

وقد ترجمت رسائل النور إلى كثير من لغات العالم بعد وفاة مؤلفها*، كما نشر الكثير من الكتب، والعديد من الدراسات الأكاديمية، والرسائل العلمية حول رسائل النور ومؤلفها بديع الزمان سعيد النورسي في داخل تركيا وخارجها**.

[٢] رسائل النور والتربية:-

كان النورسي يؤكد دائماً على ارتباط رسائل النور بالقرآن الكريم الذي تعلقت به، وانطلقت منه، واستندت إليه، ونالت رشحات من فيضه، من حيث هي تفسير له، ومن حيث هي أنوار مستقاة منه، ومن حيث هي دروس قرآنية، وعلوم إلهية، ومعارف ربانية، ترشد العقل، وتوقظ القلب، وتصون النفس، وترقى الوجدان، وتنقذ الإيمان، وتربي البشر.

ولذلك، فقد كان من الطبيعي أن يؤكد النورسي على "أن القرآن الكريم هو رائد رسائل النور ومنبعها ومرجعها وشمسها" (الشعاعات، ١٩٩٣، ١٧٣)، "وكنزها وأساسها" (الملاحق في فقه دعوة النور، ١٩٩٥، ٢٨١) وأن رسائل النور "لا مصدر لها سوى القرآن، ولا أستاذ لها إلا القرآن، ولا ترجع إلا إلى القرآن" (الملاحق في فقه دعوة النور، ١٩٩٥، ٢٢١) من حيث هو منبع الأدب الخالص، والحكمة البالغة، والحق الساطع، والحقيقة الناصعة، والسعادة التامة، والتربية الكاملة. فالقرآن الكريم هو أسمى مرشد

* ترجمت كثير من الرسائل الصغيرة إلى أكثر من ١٥ لغة.

** نشير إلى أن هناك العديد من الكتب والدراسات والبحوث والرسائل العلمية التي تم إعدادها حول النورسي ورسائله في أمريكا، وانجلترا، وألمانيا، وتركيا، والعراق، ومصر، وليبيا، ولبنان، والسعودية، والأردن وماليزيا، وغيرها من البلاد.

وأرشد مهدى، وأعظم إمام، وأنجع دواء، وأقوى دليل، وأقطع برهــان، وأقــوم مربـــى، وأقدس أستاذ على الإطلاق (الكلمات، ١٩٩٢، ٢٥١ ،٢٦٤، ٤٢٢، ٥٢٢، ٧٩٨، ٨٩٧)، (المكتوبـــات، ١٩٩٢، ٢٦٧، ٤٥٩، ٤٧٦، ٤٨٠، ٤٨٤)، (اللمعـــات، ١٩٩٣، ٣٤٦، ٣٧٨)، (الشعاعات، ١٩٩٣، ٩٥، ٤٤٤، ٦٠٣، ٦١٨)، (إشارات الإعجاز فـي مظــان الإيجاز، ١٩٩٤، ٢٢)، (المثنــوي العربــي النــوري، ١٩٩٥، ٦٩، ٧٠، ٧٣، ٢٤٩)، (الملاحق في فقه دعوة النــور، ١٩٩٥، ٤١، ١٨٤، ٢٢٠، ٣٨٠)، (صــيقل الإســلام، ١٩٩٥، ٣٤، ٤٩٥).

كان النورسى ينظر إلى الإسلام باعتباره ديناً للإنسانية، ويعتبر أن القــرآن الكــريم هو المربى لهذا العالم الإنساني، لأنه الكتاب الوحيد المقدس الذي يحقق جميــع الحاجــات الإنسانية (الكلمات، ١٩٩٢، ٢٦٤، ٤٢٢)، (المكتوبات، ١٩٩٢، ٢٦٧)، (صيقل الإسلام، ١٩٩٥، ٤٠٨)، ويخاطـــب جميــع الطوائــف البــشرية (المكتوبـــات، ١٩٩٢، ٥٠٣)، (الشعاعات، ١٩٩٣، ٣٥٤)، ويربيهم أحسن تربية (الشعاعات، ١٩٩٣، ٢٦٨). فــالقرآن الكريم يربى الناس ويزكي نفوسهم، ويصفى قلوبهم، ويمــنح الأرواح انكــشافاً ورقيــاً، والعقول استقامة ونوراً، والحياة حياة وســعادة (الكلمــات، ١٩٩٢، ٥١٨)، (الــشعاعات، ١٩٩٣، ١٧٤).

إن حياة الناس وسعادتهم إنما تكون بتربية القرآن، وتعليم القرآن، ودروس القــرآن، تلك الدروس الإيمانية التي ترشد إلى أعظم الحقائق وأعمقها وأسمى العلوم وأدقها، وأهم المعارف وأوسعها، بأسلوب سهل، وبيان واضح وبرهان ساطع، ودليل قــاطع، وطريقــة ميسرة لجميع الناس، وملائمة لمختلف الأفهــام (الكلمــات، ١٩٩٢، ٤٤٩، ٤٥٠، ٤٧٨)، (المثنوي العربي النوري، ١٩٩٥، ٢٢٣، ٢٤٩).

إن القرآن الكريم يدعو الناس جميعاً إلى الإيمان الذي يبعث الرجاء، ويشيع النور، وينشد السلوى، ويمنح السعادة، ويسمو بالأخلاق، ويتوجه إلى إصلاح البلاد والعباد، ويرتقي بهم إلى مرتبة الإنسانية الحقة التي لا تكتمل ولا تتحقق إلا بالتربية التي تسقى بماء الإسلام، وتشع بنور الإيمان، وتسطع بفيض القرآن (الكلمات، ١٩٩٢، ٣٥٤، ٣٦٣، ٣٧١)، (اللمعات، ١٩٩٣، ١٨٢، ٣٨٦). وهي التربية التي جاء بها "مركز دائرة الإسلام، ومنبع أنوار الإيمان" (المثنوي العربي النوري، ١٩٩٥، ٢١٩)، تربية محمد، عليه الصلاة والسلام، التي جاءت بأسباب السعادة الإنسانية؛ وأسس الكمالات الإنسانية، فكان النبي، صلى الله عليه وسلم، بذلك هو "أعظم معلم وأكمل أستاذ، وأصدق قدوة، وأقوم رائد" (الشعاعات ، ١٩٩٣، ٢٧٥).

فهذا النبي الكريم، هو الذي فتح أبواب السعادة الأبدية، بما أتى به من رسالة وهداية للبشرية، وهو الذي فتح أبواب الكمال الإنساني بما أحرزه من كمالات، وبما تحلى به من صفات، وبما أرشد إليه من آداب ربانية، وبما تمثل فيه من أخلاق قرآنية، كان يؤسس لها، ويدعو إليها، ويحث عليها جميع البشر، ويخاطبهم بخطاب القرآن الكريم الذي اكتسب الصفة الكلية، والسعة المطلقة، والإحاطة الشاملة، فكانت هذه التربية المكللة بالحكمة البالغة والكرم الشامل، والرحمة الواسعة، والعناية الكاملة (الكلمات، ١٩٩٢، ٧٣، ٧٤، ١٥٨، ١٥٩، ٢٥٥، ٢٥٦، ٣٨٧، ٥٢٦، ٣٨٧، ٥٢٦، ٦١٧، ٧٩٨).

ولذلك، كان النبي، صلى الله عليه وسلم، هو إمام جميع المؤمنين، وخاتم جميع الأنبياء، وسيد جميع الأولياء، وأكمل البشر، وأستاذ جميع البشر في سن كمال البشر، يرشدهم ويعلمهم، ويزكيهم، ويربيهم بشمس رسالته، ونور هدايته التي فتحت القلوب والعقول، وسخرت الأرواح والنفوس، حتى صار محبوب القلوب، ومعلم العقول، وسلطان

الأرواح، ومربى النفوس (المثنوي العربي النوري، ١٩٩٥، ٥٥ – ٦٠)، (إشارات الإعجاز في مظان الإيجاز، ١٩٩٤، ٦٠، ١٦٥، ١٧٠، ١٧١)، (صيقل الإسلام، ١٩٩٥، ١٤٨).

وقد أكد النورسي على أن الرسول، صلى الله عليه وسلم، قد خُلِقَ في أفضل وضع وأعدله، وفي أكمل صورة وأتمها، وأن سيرته الشريفة تبين بياناً قاطعاً، وبوضوح تام، بأنه صلى الله عليه وسلم قد امتثل امتثالاً كاملاً لقوله تعالى: **(فاستقم كما أمرت)** [هود – ١١٢]. فظهرت الاستقامة في جميع أقواله وأفعاله، وأحواله وأحكامه، وحركاته وسكناته ظهوراً لا لبس فيه ومضت سنته الشريفة الطاهرة على حد الاعتدال والاستقامة (اللمعات، ١٩٩٣، ٩٥، ٩٦)، وهي أيسر الطرق وأنفعها وأقصرها وأسلمها من بين جميع الطرق المسلوكة في حياة الإنسان الشخصية والاجتماعية (الشعاعات، ١٩٩٣، ٦٤٩، ٦٥٠).

ولذلك، كان النورسي يرى أن السنة النبوية في حقيقة أمرها إنما هي "أدب عظيم"، وأنها "منبع الكمال والخير"، وأنها " أفضل دواء وأنفعه للأمراض الروحية والعقلية والقلبية والاجتماعية " (اللمعات، ١٩٩٣، ٨٧، ٨٩، ٩٠)، وأن الإقتداء بالرسول، صلى الله عليه وسلم، والاهتداء بهديه، وإتباع سنته الشريفة هو أعظم مقصد إنساني، وأهم وظيفة بشرية في الحياة (اللمعات، ١٩٩٣، ٩٤)، (الشعاعات، ١٩٩٣، ٣١٤).

وهكذا، فإن مسلك رسائل النور في التعليم والتربية، وسائر نواحي الحياة، إنما يتأسس على تعاليم القرآن الكريم، والإقتداء بالسنة النبوية. فمن كان يرجو سلامة حياته الدينية والشخصية والاجتماعية، ومن كان ينشد صحة الفكر، واستقامة الرؤية، وسلامة

القلب، فعليه أن يتخذ من القرآن الكريم رائداً، ومن السنة النبوية الشريفة مرشداً (اللمعات، ١٩٩٣، ١٣٥).

[٣] رسائل النور والإيمان:

ذكر النورسى أن غاية الحياة في هذه الدنيا، بل حياة الحياة، إنما هو الإيمان (الكلمات، ١٩٩٢، ٥١٧). ولذلك كانت القضية الأساسية التي شغلت رسائل النور هي قضية الإيمان، وكانت المهمة الجليلة التي استغرقت رسائل النور هي خدمة الإيمان. ولا تكاد تخلو رسالة من رسائل النور من مسألة إيمانية: إثباتاً وتحقيقاً وحفظاً وتبليغاً، وإنقاذاً للإيمان، وترسيخاً له في نفوس المؤمنين وتقوية لقلوبهم، وإلزاماً للمعاندين وإفحاماً للجاحدين دفعاً لأوهامهم، ودحضاً لشبهاتهم.

وهكذا، كان الشغل الشاغل لرسائل النور هو "إثبات الإيمان وتحقيقه وحفظه في القلوب، وإنقاذه من الشبهات والأوهام بدلائل كثيرة، وبراهين ساطعة" (الملاحق في فقه دعوة النور، ١٩٩٥، ١٠٥).

وبشأن قضية الإيمان، ينقسم الناس إلى فريقين (الكلمات، ١٩٩٢، ١٣٣- ١٣٦):

- **فالأول: أهل الإيمان والقرآن**، الذين يتتلمذون على مائدة القرآن، وهم السعداء الأبرار.
- **والأخر: أهل الكفر والطغيان**، من أصحاب الأهواء وأتباع الشيطان، وهم الفجار الأشرار.

وكان بديع الزمان النورسي يرى أن هذا الزمان هو "زمان إنقاذ الإيمان" (الملاحق في فقه دعوة النور، ١٩٩٥، ٢٦٣)، وإن أعظم إحسان، وأجل وظيفة، وأجدى عمل في

هذا الزمان هو"خدمة الإيمان" (سيرة ذاتية، ٢٠٠٤، ٢٠٥) و"إنقاذ الإنسان لإيمانه، والسعي لإمداد إيمان الآخرين بالقوة " (الملاحق في فقه دعوة النور، ١٩٩٥، ٢٥٩) و"الوقوف بصرامة وحزم في وجه الكفر المطلق" (الشعاعات، ١٩٩٣، ٤٠٦).

ولذلك، فإن رسائل النور تحصر وظيفتها في إنقاذ الإيمان وتقويته والإرشاد إليه ونشر أنواره، كما تتحدد وظيفة طلاب النور وتنحصر في خدمة الإيمان (اللمعات، ١٩٩٣، ٢٦١)، (الشعاعات، ١٩٩٣، ٣٦٨، ٤٦٦) (الملاحق في فقه دعوة النور، ١٩٩٥، ٢١٩- ٢٢٠)، وهي أهم خدمة وألزمها وأسلمها وأخلصها وأحقها، لأن الفوز بالحياة الأبدية، والسعادة الخالدة، لا يتحقق إلا عن طريق الإيمان (المكتوبات، ١٩٩٢، ٧٨)، (الملاحق في فقه دعوة النور، ٨٠، ١٣٣، ١٤٥، ١٥٩).

إن الإيمان هو النعمة الكبرى، فهو روح الحياة الذي يبعث الرجاء، ويشيع النور، وينشر السلوى، وهو نور لوجدان البشر، وشعاع من شمس الأزل، وهو حسن منزه، وجمال مجرد، فيه أنقى سعادة، وأصفى لذة، وأعظم راحة، وفيه السلامة والأمان، والأنس والبهجة، والصدق والحقيقة، فالإيمان فيه جميع المفاتيح لجميع خزائن النعم، وهو منبع هذه النعم الإلهية غير المحدودة (الكلمات، ١٩٩٢، ٩، ١١، ١٣، ١٢٨، ٣٥٢)، (اللمعات، ١٩٩٣، ١٩٤، ٣١٣، ٣٣٦، ٣٨٤، ٣٨٦، ٤٧١،٣٩٢)، (الشعاعات، ١٩٩٣، ٨٤، ١٣٧، ١٤٩، ٣٥٨)، (صيقل الإسلام، ١٩٩٥، ٤١٧، ٤٨٦، ٥٠٦، ٥٢١).

والإيمان في مفهوم رسائل النور، هو" التصديق القلبي بوجود الخالق جل وعلا، بصفاته المقدسة، وبأسمائه الحسنى" (الملاحق في فقه دعوة النور، ١٩٩٥، ٢٩٥)، التي تعم الوجود كله، ويشهد بها الكون بأسره والإيمان أيضاً هو "النور الحاصل بالتصديق

بجميع ما جاء به النبي، عليه الصلاة والسلام، تفصيلاً في ضروريات الدين، وإجمالاً في غيرها" (إشارات الإعجاز في مظان الإيجاز، ١٩٩٤، ٥١).

فالإيمان يعني قبول الحق وتصديقه، مع سلامة القلب، واطمئنان الوجدان، والإخلاص في الأعمال، والمؤمن هو الذي يعرف خالقه حق المعرفة، ويؤمن به حق الإيمان، ويخلص له حق الإخلاص، فالإيمان بالله هو" قطب أركان الإيمان" (الكلمات، ١٩٩٢، ٣٢٥)، وهذا الإيمان هو النور الذي يرى به المؤمن أنوار تجليات نور الأنوار تنفذ في كل شيء (المثنوي العربي النوري، ١٩٩٥، ٤٠١)· فيرى علاقات الوحدة الكثيرة، وروابط الاتفاق العديدة، ووشائج الأخوة الوفيرة (المكتوبات، ١٩٩٢، ٣٤١) فيخرج، بنور الإيمان، من سجن الدنيا إلى بستان البقاء، ومن ميدان الامتحان إلى روض الجنان، ومن زحمة الحياة إلى رحمة الرحمن (الكلمات، ١٩٩٢، ٣٧، ١٥٧)، ويتقرب إليه بالشكر والعبادة، والإجلال والتوقير، والطاعة والتسليم، والعجز والفقر، والذل والخضوع، والتوسل والرجاء، والتضرع والدعاء، والتوكل والالتجاء، والتوبة والاستغفار، والشوق والمحبة، التي هي نور من أنوار الإيمان (الكلمات، ١٩٩٢، ٤١٤) الذي به تزيد قيمة الإنسان، إلى أن تصير الجنة ثمنه، وتكون الخلافة رتبته (المثنوي العربي النوري، ١٩٩٥، ٤٤١).

إن الإيمان حقيقة واحدة، نابعة من أسس ثابتة، وأركان موحدة : الإيمان بالله، وملائكته، وكتبه ورسله، وباليوم الآخر، وبالقدر خيره وشره من الله تعالى، فهذه الأركان الإيمانية متحدة، يثبت بعضها البعض الأخر، وكل ركن فيها يثبت بقية الأركان، ويدل عليه، لأنها كل موحد لا يتحمل التفريق، ولا يقبل الانقسام (الشعاعات، ١٩٩٣، ٢٩٤ – ٣٠٠)، (المثنوي العربي النوري، ١٩٩٥، ٨٦).

[٤] رسائل النور والإنسان :

للإنسان قيمة عظمى في رسائل النور ترتبط بأهمية ماهيته، وعظمة مهمته، فنظراً لما يملكه الإنسان من فطرة جامعة، واستعدادات كاملة، لأجل ما أنيط به من مهام عظمى، وما يحمله من أمانة كبرى، صار هذا الإنسان المكرم بالخلافة والأمانة، هو سيد الموجودات وقائدها، والشاهد عليها، والداعي إلى سلطان ألوهية الله، والممثل للعبودية الكلية الشاملة (الكلمات، ١٩٩٢، ٦٤، ٨٣)، (الشعاعات، ١٩٩٣، ٢٧٨). ولذلك فهو أسمى وأغلى وأفضل وأشرف مخلوق في الكون (الكلمات، ١٩٩٢، ١١٦)، (اللمعات، ١٧٦)، (صيقل الإسلام، ١٩٩٥، ٥٠٣)، وأجمع وأكرم وأكمل ثمرة في شجرة الكائنات (الكلمات، ١٩٩٢، ٨٥، ٦٤٠)، (اللمعات، ١٩٩٣، ١٤٧)، وأبدع المخلوقات وأعزها وألطفها، مع أنه أعجزها وأضعفها (الكلمات، ١٩٩٢، ٤٠٢)، لأن جوهره عظيم، وقدره جليل، ومقامه رفيع، ونظامه بديع، ومرتبته عالية، وماهيته راقية (الكلمات، ١٩٩٢، ٦٢١، ٦٩٨)، (المثنوي العربي النوري، ١٩٩٥، ٢٦٦، ٣٤٦)، (صيقل الإسلام، ١٩٩٥، ٥٥).

ومن هنا، أصبح الإنسان في حكم خليفة الأرض، ونتيجة الكون، وسلطان الأحياء، وصفوة المخلوقات (اللمعات، ١٩٩٣، ٢٥٨)، (المثنوي العربي المعنوي، ٣٦٤، ٤٣٠)، ولذلك يصف بديع الزمان هذا الإنسان بأنه:

" أجمل معجزات القدرة الإلهية، وأغناها أجهزة وموازين لمعرفة ما في خزائن الرحمة الإلهية من كنوز، وأكثر المخلوقات فاقة وحاجة إلى نعمه التي لا تحصى، وأكثرها تألماً من الفناء، وأزيدها شوقاً إلى البقاء، وأشدها لطافة ورقة وفقراً وحاجة" (الكلمات، ١٩٩٢، ٩٤. ٢٠٤، ٣٤٩)، (اللمعات، ١٩٩٣، ٣١٧).

ويضيف النورسي موضحاً ماهية الإنسان ومهمته:

"إن هذا الإنسان الذي له هذا الاستعداد الفطري، والذي له آمال تمتد إلى الأبد، وأفكار تحيط بالكون، ورغبات تنتشر في ثنايا أنواع السعادة الأبدية، هذا الإنسان إنما خلق للأبد وسيرحل حتماً" (الكلمات، ١٩٩٢، ٩٥)، (صيقل الإسلام، ١٩٩٥، ١٣٦).

ولذلك، فإن هذا المخلوق المفطور على مزايا عظيمة، والمعزز باستعدادات شاملة، والمنوط به أهم الأفعال، وأجل الأعمال وأعظم المهام، لم يُترك سدى دون حساب دقيق، وجزاء عادل، بل تسجل جميع أعماله، وتدون جميع أفعاله، فيلاقي هذا الإنسان ثوابه وعقابه على أساس أهمية ماهيته، وعلى أساس عظمة مهمته، وعلى أساس لطافة إنسانيته، التي لا تتحقق إلا عندما ينظر ويتأمل، ويتطلع نحو الخلود، ويجد سبيلاً للارتقاء من الفناء إلى البقاء (الكلمات، ١٩٩٢، ٦٧، ٦٩، ٨٠، ٨٣، ٩٢).

ولا سبيل إلى ذلك إلا الإيمان الذي يربط الإنسان بخالقه سبحانه وتعالى، فينتسب بذلك الإيمان إلى القدير الذي لا نهاية لقدرته، وإلى الرحيم الذي لا حد لرحمته، فيتقرب إليه بالعبادة ويتحبب إليه بالطاعة، ويوقره بالشكر، ويجله بالحمد، فينجو بذلك من الإعدام الأبدي، ويفوز بتذكرة مرور من دنيا الفناء والعدم، إلى عالم البقاء والخلود (الكلمات، ١٩٩٢، ٣٧، ١٥٧، ١٧٩)، ويدخل دار السعادة الأبدية، وينعم بالحياة الدائمة (المكتوبات، ١٩٩٢، ٨٩).

وهنا يمكن التمييز في الإنسان بين جهتين (الكلمات، ١٩٩٢، ٣٦١، ٣٦٢):

- **جهة الأنانية المقصورة على الحياة الدنيا:** والإنسان هنا مخلوق مسكين، له من الأقدار كسب ضعيف، وله من الحياة شعلة لا تلبث أن تنطفئ، وله من العمر فترة عابرة خاطفة، وله من الوجود جسم يبلى بسرعة.

- جهة العبودية الممتدة إلى الحياة الأبدية: والإنسان هنا فرد لطيف، له أهمية عظيمة، بما أودع الله فيه من مزايا جامعة، فجعله مرآه عاكسه للتجليات غير المحددة لأسمائه الحسنى. فالإنسان بما فيه من ضعف وعجز، وفقر وحاجة، ونقص وقصور، يعرف قدرة الله البالغة، وقوته العظيمة، وغناه المطلق، ورحمته الواسعة، فتظهر تجليات الأسماء الحسنى، وتسطع أنوارها فتنعكس على جميع أعضائه، وأجهزته وجوارحه، ولطائفه ومشاعره (الكلمات، ١٩٩٢، ٨٢٨ – ٢٨٩)، فيتمكن من عرض حاجاته كلها، وطلباته كلها، ورغباته كلها، بلا حاجز ولا مانع بين يدي القدير الرحيم، الذي لا نهاية لقدرته ورحمته، والغني الكريم، الذي لا منتهى لغناه وكرمه، فيرتقى الإنسان بعجزة وفقره، بدعائه ورجائه، إلى مقام العبودية السامي (الكلمات، ١٩٩٢، ٣٣٥)، (المكتوبات، ١٩٩٢، ٢٩١).

وهكذا، يمثل الإنسان أعظم مقصد من المقاصد الإلهية في الكون، بحكم ماهيته الإنسانية الجامعة لجميع تجليات الأسماء الإلهية القدسية المتجلية في جميع الكائنات (الكلمات، ١٩٩٢، ٣٦١)، (اللمعات، ١٩٩٣، ٥٠٩، ٥٥٥)، وبحكم استعداداته الفطرية لمعرفة خالق الأرض والسماوات، والإيمان به، والتقرب إليه بالعبادة والطاعة (الشعاعات، ١٩٩٣، ١٣٥).

[٥] التربية الإيمانية – الإنسانية في رسائل النور:

الدنيا في نظر المؤمن دار عبادة، وساحة تعليم، وميدان اختبار (الكلمات، ١٩٩٢، ١١)، لأنه تربى بتربية القرآن، وأقتدي بتعاليم السنة النبوية، فكانت تربيته في جوهرها تتأسس على الإيمان، وتسعى إلى إنقاذ الإنسان، ومن خلال هذه التربية، حاولت رسائل

النور أن تقوم بمهمتها، وتحقق أهدافها. ويمكن تحديد ملامح التربية الإيمانيـــة الإنـــسانية التي انطوت عليها رسائل النور فيما يلي:

- **التربية الإيمانية – الإنسانية في حقيقتها: تربية إسلامية**، جامعة لكل البشر، ومفتوحة لكل إنسان، وممتدة في كل مكان.

- **التربية الإيمانية – الإنسانية في غايتها: تربية إصـــلاحية**، شاملة للبلاد والعباد، دائمة في كل وقت وحين، ومستمرة مدى الحياة، سعياً نحو الكمال، وبلوغاً إلى الفضائل، وأملاً في النجاة، ورغبة في السعادة.

- **التربية الإيمانية – الإنسانية في مقاصدها:** تربية أخلاقية، تقوم على تزكية النفـــوس، وترقية السلوك الإنساني، وتسعى إلى تحقيق السعادة البـــشرية عـــن طريـــق الاعتـــدال والاستقامة، والفضيلة والعدالة.

- **التربية الإيمانية – الإنسانية في وسائطها: تربية نورانية**، تنفذ إلى كل إنسان، وتسطع في كل مكان بوسائط النور الذي تحمله، والرسائل التي تنقلها، والدوائر التي تتصل بهـــا، والوسائل التي تصل إليها، والطلاب الذين تعلقوا بها، وتعلمـــوا منهـــا، وأخلـــصوا لهـــا، فتحولت معهم كل الوسائط إلى مدارس نورانية.

- **التربية الإيمانية – الإنسانية في وسائلها: تربية تمثيلية**، تستعين على تقريب المعـــاني إلى الأذهان بطرق التشبيه، وأساليب التمثيل، وضرب الأمثال وإيراد القصص التي تقرب الحقائق البعيدة، وتجمع المسائل المتفرقة، وتوصل إلى أسمى الحقائق بسهولة ويسر (سيرة ذاتية، ٢٠٠٤، ٢٤٣).

– **التربية الإيمانية – الإنسانية في مسلكها: تربية أخوية**، تستبعد العلاقة الأبوية في العملية التعليمية، وتعتمد الأخوة الحقيقية الصادقة التي يكون معها الأخ ظهيراً لأخيه، ومعاوناً له، ومكملاً لعمله، ومعترفاً بفضله، ومؤثراً له على نفسه.

– **التربية الإيمانية – الإنسانية في منهجها: تربية دينية**، تهتم في دروسها الإيمانية بالعقيدة والأخلاق، كأساس لحياة الإنسان الفردية والاجتماعية:

* **أما في الحياة الفردية**: فتؤكد الدروس الإيمانية على تربية الإنسان الذي لا يكون عبداً إلا لله، ولا يتذلل لغير الله، ولا يعمل إلا لوجه الله، ولا يسعى إلا إلى رضاه. وهو غني رغم فقره، لأنه مستغن بالله عن كل شيء، وهو قوى رغم ضعفه، لأنه مستند إلى قوة الله المطلقة، وهو عبد عزيز، وتلميذ متواضع، وإنسان لين هين، متخلق بأخلاق الله، وهو يرى جميع عباد الله الصالحين إخواناً له، فيدعو لهم، ويشتاق إليهم، ويسعد بسعادتهم (الكلمات، ١٩٩٢، ١٤٤، ٦٤٣)، (اللمعات، ١٩٩٣، ١٨١ –١٨٢).

* **أما في الحياة الاجتماعية**: فتؤكد الدروس الإيمانية على تربية المجتمع الإنساني على الإذعان للحق، والاستناد إليه، وتحقيق العدالة والتوازن والاتفاق والسلام، وعلى التعلق بالفضيلة ونشر المحبة، وتحقيق التقارب، وتحصيل السعادة، والحرص على التعاون والتساند والتكاتف والتمسك برابطة الدين، وأخوة الإيمان، والالتزام بالإسلام، والارتقاء بالإنسان ودفعة إلى التطلع والتعلق بما يليق به من كمالات (الكلمات، ١٩٩٢، ١٤٥، ٤٧٣، ٨٥٥ – ٨٥٦)، (صيقل الإسلام، ١٩٩٥، ٣٥٩).

إن وظيفة الإنسان الفطرية هي التكمل بالتعلم، أي الترقي عن طريق كسب العلم والمعرفة (الكلمات، ١٩٩٢، ٣٥٤)، (المثنوي العربي النوري ١٩٩٥، ٤٨٠). هذا الطريق الذي أهله لينال أفضلية، ليس على الملائكة وحدهم، بل أيضاً على السماوات

والأرض والجبال، في حمل الأمانة الكبرى (الكلمات، ١٩٩٢، ٢٧٠)، وأنه بتعليم آدم عليه السلام الأسماء كلها، يتعلم بني آدم جميع العلوم ومختلف الفنون (الكلمات، ١٩٩٢، ٤٦٣).

وإذا كانت علوم الإيمان هي أسمى العلوم وأدقها (الكلمات، ١٩٩٢، ٤٧٨)، فإن البحث في المسائل الإيمانية الدقيقة دون ميزان، ومناقشتها والجدال فيها بين العوام من الناس، أمر مضر ولا يجوز، وإنما يجوز ذلك فقط عند فراغ البال، وسكون القلب، وتوفر الإنصاف، وأن تجرى المناقشة بغية الوصول إلى الحق، وبين من هم من أهل العلم (المكتوبات، ١٩٩٢، ٥٠، ٥٤، ٤٥٢).

ولكن الإيمان لا يحصل بالعلم وحده، إذ أن هناك لطائف كثيرة للإنسان لها حظها من الإيمان، فكما أن الأكل إذا ما دخل المعدة ينقسم ويتوزع إلى مختلف العروق حسب كل عضو من الأعضاء، كذلك المسائل الإيمانية الآتية عن طريق العلم إذا ما دخلت معدة الفهم، فإن كل لطيفة من لطائف الجسم تأخذ منها بحسبها (المكتوبات، ١٩٩٢، ٤٢٦).

وبما أن الإنسان يتجدد بشخصه، وبعالمه الذي يحيط به مع الوقت، فهو بحاجة أيضاً إلى تجديد إيمانه في كل وقت (المكتوبات، ١٩٩٢، ٤٢٧- ٤٢٨)، لأن العلوم الإيمانية تتجدد الحاجة إليها في كل وقت (الملاحق في فقه دعوة النور، ١٩٩٥، ٧٧).

ويمكن تجديد الإيمان، وتنمية شجرته، والفوز بثمرته عن طريق التربية الإيمانية الإنسانية التي تسعى إلى تحقيق ما يلي (المكتوبات، ١٩٩٢، ٥٩١ – ٥٩٢):

- توضيح الحقائق الإيمانية، والكشف عنها، وإظهارها، وتعليمها بأسلوب يفهمه كل الناس في أقصر وقت، وفي كل وقت. لأن هذه الحقائق هي منبع السعادة الدائمة والحياة الآمنة.

- تحقيق الوجود الحقيقي للإنسان بدفع لطائفه الإنسانية إلى ما خلقت لأجله، فيجعل من قلبه ووجدانه محلاً للإيمان، ومن حدسه وإلهامه دليلاً للإيمان، ومن فكره وعقله حارساً للإيمان، ومن لسانه وكلامه مترجماً للإيمان.

- تقوية أواصر الصداقة والمحبة والألفة والأخوة في الله، وبهذا ينجو الإنسان من سجن الوحدة، ووحشة الانفراد، وأسر الأنانية.

- تفجير ينابيع محبة الله ومعرفته في النفوس، فهذه المحبة هي سبب وجود الكائنات، والرابطة بين أجزائها، وهي نور الأكوان وحياتها (الكلمات، ١٩٩٢، ٤١٠).

- تربية الشعور بما في التكاليف الشرعية من لطائف، وتقديرها بالقلب المنتبه بدوام ذكر الله، الذي هو سبب لسكينة القلب واطمئنانه، وبذلك تكون الطاعة والعبادة مثار اشتياق وحب، لا مثار تعب وتكليف.

- تذوق السعادة الحقيقية، والراحة الخالصة، واللذة التي لا يشوبها ألم، والأنس الذي لا تخالطه وحشه، بالوصول إلى مقام التوكل، ودرجة الرضا، ومرتبة التسليم، والطريق إلى ذلك يبدأ بالإيمان الذي يقتضي التوحيد، والتوحيد يقود إلى التسليم، والتسليم يحقق التوكل، والتوكل يسهل الطريق إلى سعادة الدارين (الكلمات، ١٩٩٢، ٣٥٣)، (المثنوي العربي النوري، ١٩٩٥، ٤٥٧).

- تزكية النفس وتطهيرها بالتخلص من الشرك الخفي، والرياء، والتصنع، والأنانية، وغيرها من الرذائل التي لا ينجو منها الإنسان إلا بالإخلاص في الأعمال، وهو ألزم شيء في الوقت الحاضر، وأكرم وسيلة، وأسمى خصلة، وأهم أساس في التربية الإسلامية (اللمعات، ١٩٩٣، ٢٤١، ٣٠٩).

- تحويل عادات الإنسان اليومية إلى عبادات بإتباع الآداب والسنن النبوية (اللمعات، ١٩٩٣، ٨٦، ٩٠)، وجعل أيامه وأعماله في الحياة الدنيوية بذوراً تتفتح عن زهرات الحياة الأخروية وسنابلها. وذلك بدوام الذكر مع حضور القلب، والتأمل العقلي مع سكينة النفس، ودوام شحذ الإرادة مع النية الصافية والعزيمة الصادقة.

- توجيه الإنسان إلى العمل الصالح للوصول إلى مرتبة الإنسان الكامل، وذلك بالتوجه القلبي إلى الله طوال مسيرته في الحياة، وأثناء معاناته الروحية التي تسمو بحياته المعنوية، أي الوصول إلى مرتبة المؤمن الحق، والمسلم الصادق، أي نيل حقيقة الإيمان والإسلام (المكتوبات، ١٩٩٢، ٥٩٣) الذي يأمر بالاتحاد النابع من المحبة، وبامتزاج الأفكار الناشئ من المعرفة، وبالتعاون الذي تولده الأخوة (صيقل الإسلام، ١٩٩٥، ٣٦٩) وهي الحقيقة التي لها القدرة على أن تعم العالم أجمع، وتوحده، وتربيه، وتضيئه نوراً (صيقل الإسلام، ١٩٩٥، ٤٠٨).

تلك هي رؤية بديع الزمان للتربية الإيمانية السامية، في أبعادها الإنسانية الراقية، وهى تربية نورانية تنفذ إلى القلب والعقل، وتسطع على الفكر والوجدان، وتشع في النفس والروح، وهى تربية ضرورية في هذا العصر الذي أثقل كاهل الإنسان بمتطلبات الحضارة المدنية التي لا قلب لها، وضغوط الحياة المادية التي لا عقل لها، ومطالب المعاش اليومية التي لا حد لها، في عالم يموج بالقلق والخوف، والفوضى والاضطراب، والعنف والإرهاب، والشك والارتياب، والتمزق والضياع، والشقاء والبؤس، والظلم واليأس، في هذا العصر الذي يتسم بالفساد الأخلاقي، والفراغ النفسي، والخواء الروحي، ويفيض بالأزمات الاقتصادية، والمشاكل الاجتماعية، والنزاعات الدولية، تظهر الحاجة

ملحة إلى هذا النوع من التربية الإيمانية التي تمنح الإنسانية نوراً لا ينطفيء، ورجاء لا يخيب، وأملاً لا يتبدد، وإيماناً لا يتزعزع، وتهيئ لها طريقاً مستقيماً، غير ذي عوج، يهدي إلى الرشد، ويرشد إلى الهدي، ويبعد عن الغي، ويضمن الأمن والأمان، والحق والعدل، والسعادة والسلام لكل البشر.

المصـــــادر

- كليات رسائل النور.
- تأليف: بديع الزمان سعيد النورسي.
- ترجمة وتحقيق: إحسان قاسم الصالحي.
- الناشر: دار سوزلر للنشر – فرع القاهرة.

١- الكلمات (ترجمة): (١٤١٢هـ/١٩٩٢م)

٢- المكتوبات (ترجمة): (١٤١٣هـ/١٩٩٢م)

٣- اللمعات (ترجمة): (١٤١٣هـ/١٩٩٣م)

٤- الشعاعات (ترجمة): (١٤١٤هـ/١٩٩٣م)

٥- إشارات الإعجاز في مظان الإيجاز (تحقيق): (١٤١٤هـ/١٩٩٤م)

٦- المثنوي العربي النوري (تحقيق): (١٤١٥هـ/١٩٩٥م)

٧- الملاحق في فقه دعوة النور (ترجمة): (١٤١٦هـ/١٩٩٥م)

٨- صيقل الإسلام (ترجمة): (١٤١٦هـ/١٩٩٥م)

٩- سيرة ذاتية (إعداد وترجمة): (١٤٢٥ هـ / ٢٠٠٤)

أبعاد تمكين المديرين كمدخل للإصلاح المدرسى



"دراسة ميدانية على المدارس الثانوية العامة بمحافظة القليوبية"

د. سلامة عبد العظيم حسين*

مقدمة

يعد التمكين قضية من القضايا الأساسية لتطوير التعليم، حيث يعتبر من المداخل الإدارية التى يلجأ إليها المديرون لتزويد العاملين ببعض السلطات التى تتيح لهم القدرة علي مزاولة الأنشطة والمسئوليات المدرسية، ويعمل التمكين على تحول السلطة نحو اللامركزية كوحدة أساسية من وحدات التغيير التنظيمي، لذا تلجأ الإدارة المدرسية إلي هذا الأسلوب كجزء من إشراك العاملين في عملية صنع القرار داخل المدرسة، وذلك من أجل رفع مستوي الدافعية والحالة المعنوية لدي العاملين مما يدفعهم إلي مزيد من الإنجاز الذي يعود بالفائدة علي عملية الإصلاح المدرسي.

ويعتبر الالتزام بالتمكين من قبل المستويات الإدارية العليا فى الهيكل التنظيمي شرطاً ضرورياً من شروط التغيير حيث يتأثر النظام ككل عندما يسهم كل مستوى من المستويات الإدارية فى نتيجة التغيير، ويجب أن تتمتع هذه القوى الخارجية لتمكين المديرين بدرجة من الثقة وذلك عن طريق إعطائهم حرية التصرف والسماح لهم بحرية التعبير، ومن ثم الاحتفاظ بالصورة البيروقراطية وعندما يتمكن المديرون من ذلك، يشعر الرئيس بأنه هو الذى أعطى الفرصة للمديرين للقيام بذلك مما يؤدى لشعوره بالنجاح والإنجاز *(Fetterman, D. & Wandersman, A. , ٢٠٠٤،٢١)*.

---

* أستاذ مساعد بكلية التربية – جامعة بنها – قسم الإدارة والتربية المقارنة.

ومن ثم فالتمكين: ذو أبعاد متعددة تتضمن مجموعة من التغيرات الفردية والجماعية سواء كانت شخصية أو مدرسية، والتمكين الشخصي هو قدرة الأفراد على تحقيق أهدافهم الشخصية، أما التمكين المدرسي فهو قدرة المدير على تحسين الأداء المدرسي بما فيه مصلحة جميع أعضائها، ويرتبط التمكين بشكل أساسي بتطوير المهارات من أجل التغلب على عدم المساواة الاجتماعية، بالإضافة إلى أن التمكين يتضمن توضيحاً فعلياً للنماذج الخاصة بالتفاعل وصنع القرار والسلطة والمهارات الضرورية لتطبيقها .(Daniel, M.& Alma, H., ٢٠٠٣،٤٣٨)

ويعتبر التمكين من الاستراتيجيات التي يلجأ إليها مديرو المدارس لتحديد ما الذي يمكن أن يتم لتحسين جودة أداء العمل المدرسي؟ حيث أكد ويستفال وآخرون (Westfall, et al) علي أن مداخل تحسين الجودة التي تفرض من أعلي الهيكل التنظيمي إلى أسفله قد فشلت في توفير المنتجات التعليمية المنشودة، ولذا فإن هناك عددا كبيرا من المديرين يؤكدون علي ضرورة استخدام التمكين كمدخل من مداخل تطوير جودة العمل المدرسي، حيث يعمل على زيادة التعاون والفهم المتبادل والاتفاق علي النظم البحثية والإجراءات التي يمكن إتباعها لتطوير مستوي الجودة في التعليم (Westfall, J. et al , ٢٠٠٥،٦٥-٦٦).

ويؤكد سكريبنر وآخرون (Scribner, et al) علي أن التمكين يعتبر من المداخل التي يمكن من خلالها تطوير مستوي الجودة في التعليم من خلال مشاركة الطلاب في الأساليب التي تسهل من عمليات نقل المعرفة، وعن طريق تمكين المديرين وتزويدهم ببعض السلطات التى تتيح لهم التغلب علي بعض العقبات التي تواجه تفعيل عملية

الإصلاح المدرسي، فالتمكين عبارة عن الفرص التي تتوافر لدي الشخص وتكسبه القوة والمرونة والاختيار والمسئولية .(Scribner, J. et al ٢٠٠٠،٤٧).

وقد أوضحت آن (Anne) أن انخفاض مستوى تحصيل الطلاب، وانخفاض كفاءة المدارس، وتناقص المشاركة المجتمعية، وكثير من المعوقات المالية، تتطلب بالضرورة التوجه نحو مزيد من التمكين الإداري، وضرورة تطبيق اللامركزية فى ممارسة الأعمال الإدارية فى المدارس كمحاولة لحل مثل هذه الأزمات(Anne, C., ١٩٩٩،١٨١) .

ويعتمد الإصلاح المدرسى على مفهوم تمكين القادة والإداريين، حيث يتم إعطاء المديرين الملكية والارتباط بوظائفهم، وزيادة الرضا الوظيفي، والدافعية والالتزام وتحسين الاتصال، وزيادة صنع القرارات الفعالة وتحسين الجودة، وإمكانية التغيير إلى الأفضل، فالمديرون بحاجة إلى الشعور بوجود مساحة أكبر من السلطة و تعلم كيفية توظيفها فى البيئة الجديدة قبل مشاركتهم بفاعلية فى القيادة المدرسية، حيث يعتبر الرؤساء هم أساس خلق بيئة التمكين(Echevariva, J., et al, ٢٠٠٦, ١٩٥).

ويعتبر التمكين من أفضل الأساليب الإدارية التى تقوم على مشاركة المرءوس لرئيسه فى تحديد الأهداف التى يراد تحقيقها، وتحديد الوسائل المناسبة لتنفيذها، حيث إن التمكين الإداري يهتم بمنح المديرين فرصة الاستقلالية فى أداء العمل وصنع القرار، وتجريب أفكار جديدة وإتاحة الفرصة أمامهم للحصول على أدوات السلطة من معلومات وموارد، ومن ثم إشراكهم فى صنع القرارات المدرسية وتحديد رؤية المدرسة وأهدافها مع توفير المعلومات اللازمة لذلك حول حجم المدرسة ومظاهر قوتها وضعفها والمشكلات التى تواجهها، بما يؤدى إلى تنميتهم كقادة، ويتولد لديهم شعوراً بالكفاءة

والقدرة على إنجاز مهامهم الوظيفية بنجاح، وكذلك تنمية ثقتهم بالذات وبـالآخرين مـن مديرين ومعلمين وآباء والعمل على تحسين أدائهم الوظيفي وزيادة فعالية الأداء المدرسي.

مشكلة البحث:

تؤدى سيطرة أسلوب المركزية على مختلف شئون العمل الأكاديمي والإداري إلى عدم تمكين المديرين بالمدارس من أداء أعمالهم واتخاذ القرارات، مما يؤدى إلـى تـأخر تنفيذها، ولاشك أن إعطاء المديرين الصلاحيات والمسئوليات ومنحهم الحرية لأداء العمل بطريقتهم دون تدخل مباشر من الإدارة التعليمية مع توفير الموارد الكافية، وبيئة العمـل المناسبة لهم وتأهيلهم فنياً وسلوكياً لأداء العمل، يعمل على رفع مستوى أداء العمـل فـى المدرسة، وهذا يدل على أهمية تطبيق مدخل التمكين فى المدرسة لكى يعطـى الفرصـة كاملة للمدير فى إدارة شئون العمل بما يتفق مع بيئة العمل وقـدرات العـاملين بـشكل يساعدهم على اتخاذ القرارات بأنفسهم وتنفيذها فى الوقت المناسب.

وعلى الرغم من الجهود العديدة والمركزة التي قامت بها وزارة التربية والتعليم في العقود الأخيرة لتحسين الإتاحة والمساواة والجودة فى التعليم، إلا أن هناك العديد مـن القضايا والتحديات ما تزال قائمة، والتي تتعلق بعدم كفاءة وفعالية القيادة المدرسية لتفـى بمتطلبات الإصلاح والافتقار إلى السلطة المتاحة للقيادة المدرسية لتمكينها مـن إصـلاح العملية التعليمية على مستوى المدرسة، والعبء الزائد الذي يعانيـه الهيكـل التنظيمـي للمدرسة، وزيادة عدد الإداريين مع تزايـد البيروقراطيـة وتفـشى المركزيـة وتـداخل المسئوليات بين المستويات الإدارية والتشريعات المالية والإداريـة التـى تـنظم العمـل بالمدرسة والتى تتسم بالمركزية وعدم المرونة، ومن التحديات ذات الطبيعـة المؤسـسية على سبيل المثال تضخم النظام الإداري حيث يمثل الموظفون الإداريون ٤٧,٨% من قوة

العمل فى ميدان التعليم والتى تستنفذ ٥٤% من إجمالى الأجور؛ مما يؤدى إلى عجز فى الموارد المتاحة لتحسين جودة التعليم*(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ١٣٣، ١٦٥).*

إضافة إلى ذلك تشخص الدراسات نواحى قصور فى البيئة التنظيمية للمدرسة الثانوية فى أمور كثيرة من أهمها:

- كثرة المناصب الإدارية بالمدرسة الواحدة ، وتداخل الاختصاصات فى القيادة المدرسية مما يؤدى الى حدوث تداخل فى اصدار التعليمات والقرارات*(احمد ابراهيم، ٢٠٠٠، ٢٦-٢٧).*

- اعتبار المدرسة الوعاء التنفيذى لقرارات الإدارة والوزارة، وتجاهل حقيقة أن المدرسة هى الوحدة الأساسية فى تنظيم التعليم وهى مسئولة باعتبارها خط المواجهة المباشر فى أداء العمل ولنجاحها تحتاج الى صلاحية الإدارة الذاتية*(فؤاد حلمى، ٢٠٠٣، ٢٢٢).*

- قلة المرونة التى تفيد فى التعامل الفعال والاستخدام الامثل للموارد المتاحة، وصعوبة تقبل التغيير من قبل بعض العاملين فى المدارس ، وغياب الفهم الواضح لبعض عمليات التطوير فى العملية التعليمية من حيث الشفافية واللامركزية والمساءلة *(وزارة الدولة للتنمية الإدارية، ٢٠٠٦، ٧٣، ٨٠).*

- ضخامة النظام التعليمى المصرى وانتشاره مما يتعذر عملياً إداراته مركزياً واعتراض بعض اللوائح والقوانين وانتشار فجوات المعرفة الواسعة لجهود التوسع فى تطبيق الاصلاح المدرسى، وعدم المساواة فى توزيع موارد التعليم، وضعف جودة التدريس والتعلم، وضعف المشاركة المجتمعية فى حوكمة المدارس الأمر الذى يركز

على إعطاء مزيد من صلاحيات اتخاذ القرار على مستوى المدرسة *(وزير التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ٢-٥)*.

ونتيجة لما يواجهه قطاع التعليم من انخفاض فى مستوى جودة الأداء المدرسي ونظراً لنقص الرضا المجتمعي والحكومي عن المستوى الذى وصلت إليه العملية التعليمية والإدارية داخل المدارس رغم جهود التطوير، إلا أنه لا تزال هناك مشكلة كبرى تواجه عملية الإصلاح المدرسي، ألا وهى تحديد ماهية الإصلاح، وهل تكمن المشكلة فى تغيير النظم المدرسية التربوية؟ أم أن المشكلة يتم علاجها بصورة أكثر فعالية من خلال تحديد الاتجاهات (المسارات التى يتم من خلالها الإصلاح)، وهل يمكن تحديد المسئوليات والمحاسبية الأكاديمية فى ظل الوضع الراهن للتعليم؟، حيث إن الوضع الحالي كفيل بأن يسهم فى عرقلة أى أسلوب يتم من خلاله تطوير العملية التعليمية داخل المدارس مما أوجب على النظم التعليمية ضرورة العمل على تطبيق نظام الإصلاح المدرسى حتى يمكن توفير البيئة المناسبة لنجاح كافة الفعاليات التى تهتم برفع مستويات الجودة فى العملية التعليمية، وجعل الإصلاح المدرسي جزءاً من الثقافة المدرسية التى تتطلب إجراء بعض التغييرات فى السياسات والقرارات المدرسية والتى تفرض الكثير من التحديات أمام النظم المدرسية.

وبناء على ماسبق يحاول البحث الحالى أن يجيب عن التساؤل الرئيسي التالي:

كيف يمكن تمكين مديري المدارس الثانوية العامة لتطبيق عملية الإصلاح المدرسى؟.

ولكى نجيب عن هذا التساؤل، يتطلب ذلك الإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما أبعاد تمكين مديري المدارس الثانوية وركائزها؟

٢- ما أهم مداخل عملية الإصلاح المدرسى ومراحله؟.

٣- ما اتجاهات مديري المدارس الثانوية العامة فى مصر نحو أبعاد التمكين، ومؤشرات عملية الإصلاح المدرسى؟

٤- إلى أي مدى يؤثر تمكين المديرين فى تحقيق عملية الإصلاح المدرسى؟

٥- ما التصور المقترح لاستخدام أبعاد تمكين المديرين لتطبيق الإصلاح المدرسى؟

أهداف البحث وأهميته:

استهدف البحث الحالي التعرف على ماهية التمكين وخصائصه وأبعاده، والأسس والمداخل التى يعتمد عليها، والمتطلبات الواجب توافرها للتمكين، وأهم المعوقات التى تواجه مديري المدارس فى تطبيق مدخل التمكين، وعلاقة ذلك بعملية الإصلاح المدرسى.

وتكمن أهمية البحث فى أنه يُعد من البحوث القليلة فى العلوم التربوية التى اهتمت بأبعاد تمكين المديرين كمدخل للإصلاح المدرسى، ويتضح ذلك فى جانبين هما:

- الأهمية النظرية للبحث الحالي: حيث يقدم إطارا نظرياً يتناول أبعاد تمكين مديري المدارس الثانوية العامة فى مصر، والمداخل النظرية لعملية المدرسى.
- الأهمية التطبيقية: حيث يضيف من خلال نتائجه إلى المجال التربوي وبخاصة مجال الإدارة المدرسية بعض الأسس التى يعتمد عليها التمكين الإداري، والأدوات التى يستند عليها الإصلاح المدرسي.

عينة البحث:

اقتصر البحث الحالى على عينة من المسئولين عن إدارة المدارس الثانوية العامة فى محافظة القليوبية وتتمثل فى (٦٩) مديراً ، و(٧٤) ناظراً.

مصطلحات البحث :

١ـ التمكين:

يعد التمكين مدخل يحصل بها مديري المدارس على حق التحكم فى عملهم، وشعورهم بالسيطرة الفعلية فى تشكيل فرص العمل المدرسي، والتمكين عبارة عن تعديل الوضع والمكانة المهنية في المدرسة، وتطوير الأساس المعرفي، وزيادة معدلات المرونة في عملية صنع القرار من خلال بيئة العمل الإيجابية التي يتوصل عن طريقها المديرون والمعلمون إلى طرح وتنفيذ الأفكار الجديدة التى تؤدي إلى تعزيز الفرص التعليمية للطلاب .

ويمكن تعريف التمكين Empowerment لغوياً اكتساب القوة أو النفوذ The Gaining of Power أى إعطاء السلطة أو القوة اللازمة لأداء العمل، وينطلق التمكين من أن القوانين وسائل مرنة لتحقيق غايات المؤسسة وأهدافها، وأن للمدير الحق فى التصرف ولإصدار الأوامر للأخرين من أجل تحقيق أهداف المؤسسة(*محمود الخطيب*، ٢٠٠٠، ٤).

ويعرف التمكين على أنه نقل السلطات الكافية للعاملين لكى يتمكنوا من أداء المهام الموكولة إليهم بحرية دون تدخل مباشر من الإدارة ، مع دعم قدراتهم ومهاراتهم بتوفير الموارد اللازمة والمناخ الملائم وتأهيلهم فنياً وسلوكياً، وقياس الأداء بناءاً على أهداف واضحة، وقبل أن نتطرق إلى مداخل تعريف التمكين يجب الأخذ فى الاعتبار أن الاختلاف فى تعريف التمكين إنما يرجع إلى تعدد المنظورات حول نطاق السلطات والاختصاصات التى يتم إسنادها إلى العاملين لاتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية الإنتاجية *(عطية حسين أفندى، ٢٠٠٣، ١٠-١٢).*

ويذكر علي مير و رازا مير (Ali Mir & Raza Mir) أن التمكين ما هو إلا مدخلاً يعمل علي تحقيق المزايا التنافسية وتحسين الإنتاجية، وتعزيز الدافعية، وإيجاد منظمة تعليمية فعالة، ولذا فإن مفهوم التمكين يعتبر من المفاهيم متعددة الأوجه، والتي من الصعب التوصل إلي فهم كيانها وإدراك مدلولاتها *(Mir, A. & Mir, R., ٢٠٠٥,p. ٥٧)*.

ويعرف الباحث التمكين إجرائيًا أنه أسلوب إداري حديث يعمل على توفير تفويض السلطة والنفوذ والقوة للمديرين بالمدارس الثانوية حتى يتمكنوا من اتخاذ القرارات الفعالة بالقدر الذى يسمح لهم بإدارة العمل بكفاءة واقتدار، مع توفير أساليب التنمية المهنية والإدارية التى ترفع من مهاراتهم وقدراتهم.

٢-الإصلاح المدرسى:

يشير المعنى اللغوي للإصلاح إلى الفعل صلح فيقال صلح الشئ صلاحاً أى كان نافعاً أو مناسباً و"صلح صلاحاً" زال عنه الفساد، وأصلح الشئ أي أزال فساده، كما يعرفه معجم المصطلحات التربوية على أنه يقصد به كل تغيير مقصود لتحسين نظرية التربية وممارستها *(رمزى كامل، ميشيل تكلا، ١٩٩٨، ٢٠١)*.

ولو تناولنا كلمة الإصلاح بوجه عام لوجدنا أنها تعنى أى تغيير إيجابي فى الأسلوب الذى يتم به سير العمل داخل المدارس حيث يهتم بالتركيز الشديد على تطوير وإصلاح العمليات المتعلقة بعمليتي التدريس والتعليم والإصلاح الادارى والتنظيمي للمدارس بمعنى أنه يركز على المعلم والطالب والبرامج التعليمية.

ويعتمد الإصلاح المدرسى على إعطاء إدارتها المزيد من السلطات والصلاحيات فى اتخاذ القرارات الخاصة بالأمور المدرسية، والتركيز على رفع جودة الأداء المدرسى

من خلال تطوير المناهج وأساليب التدريس وتدريب المعلمين وتنميتهم، والتركيز على المحاسبية والمساءلة من خلال عقد ميثاق بين المدرسة والوزارة والمجتمع المحلى، وخلق نوع من المنافسة بين المدارس لتقديم مستوى أفضل من التعليم، ويناط بالمدرسة الدور الرئيسى فيما يتعلق بعمليات التغيير بها وذلك من خلال اتباع منهج شامل لإدخال التغييرات والتعديلات على النظم التعليمية *(Menken, K. , ٢٠٠٠،٩١)*.

ويعرفه الباحث إجرائيًا: على أنه العملية التى يتم بموجبها تطوير وإصلاح العمليات المتعلقة بعمليتى التدريس والتعليم والإصلاح الإداري، وذلك من خلال تهيئة المدرسة لأن تصبح قادرة ذاتياً ومهنياً على تحمل المسئولية والمساءلة وتحقيق مشاركة فعالة ووضع خطة إجرائية تعالج جوانب الضعف وتدعم جوانب القوة، وبالتالي تعمل على تحسين جودة الأداء المدرسي.

أدوات البحث:

اعتمد البحث الحالي على الاستبيان حيث تم تصميمه وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي الذي يحتوى على ثلاث استجابات (بدرجة كبيرة – بدرجة متوسطة – بدرجة ضعيفة) وتَكونَ من بعدين، البعد الأول: يتمثل فى أبعاد التمكين (الاختيار– الدافعية– الأهمية – التأثير)، والبعد الثاني الإصلاح المدرسى، ويحتوى كل بعد على مجموعة من العبارات التى تقيس متغيرات البحث المستقلة والتابعة.

منهج البحث وإجراءاته:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الذى يقوم على أساس المراجعة للدراسات النظرية والدراسات السابقة التي تتعلق بمشكلة البحث وتحديد أسباب وأبعاد المشكلة وصياغتها فى صورة تساؤلات للبحث، وتحليل وتفسير أبعاد تمكين المديرين، بالإضافة

إلى استخدام الأساليب الإحصائية لتفسير نتائج الجزء الميداني، ولكي يتحقق ذلك يسير البحث وفقاً للإجراءات التالية:

أولا: تأصيل إطار نظري مفاهيمي لأبعاد تمكين المديرين والأسس والركائز التي يقوم عليها والمتطلبات والاستراتيجيات الأساسية لها.

ثانياً: استعراض الإصلاح المدرسى من حيث أهدافه وخصائصه، ومداخله وأدواته ومراحله.

ثالثاً: دراسة ميدانية استهدفت ما يلي:

١- جمع البيانات التى يتم الحصول عليها من أفراد عينة البحث للتعرف على أبعاد تمكين المديرين، وعملية الإصلاح المدرسى.
٢- التعرف على دلالة الفروق بين أفراد العينة من حيث الدرجة الوظيفية والنوع.
٣- التعرف على العلاقة بين أبعاد تمكين المديرين وعملية الإصلاح المدرسى من وجهة نظر أفراد العينة.

رابعاً: عرض أهم نتائج البحث والتصور المقترح.

الدراسات السابقة:

- استهدفت دراسة (عبد الحميد المغربي) تحليل وتشخيص العوامل والمتغيرات التي تتيح الوقوف على إمكانية تمكين العاملين بالمصالح الحكومية، ومنظمات القطاع الخاص بمحافظة دمياط، ودراسة وتحليل الفوائد والمزايا المترتبة على تبنى مدخل تمكين العاملين، وكذلك المعوقات والمشكلات التي تحد من تمكين العاملين، وتقديم

إطارًا يحتوى على عدة مقترحات تهيىء السبيل لتطبيق تمكين العاملين بالمصالح الحكومية ومنظمات القطاع الخاص، وتمثلت عينة الدراسة فى (١٨٩) من العاملين بالمصالح الحكومية، و(١٩٤) من العاملين بالقطاع الخاص بمحافظة دمياط، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها:أن عوامل تمكين العاملين هى: وضوح الغرض، والأخلاقيات، والعدالة والإنصاف، والاعتراف والتقدير، والعمل الجماعي، والمشاركة، والاتصالات الفعالة، والبيئة الصحية، كما أكدت على وجود اختلاف جوهري بين آراء العاملين فى مختلف المصالح الجكومية العامة والقطاع الخاص بمحافظة دمياط نحو عوامل تمكين العاملين لصالح عينة القطاع الخاص *(عبد الحميد المغربي، ٢٠٠١، ١-٤٤)*.

- استهدفت دراسة مفام-منساح (Mfum- Mensah) توضيح المشاركة المجتمعية كوسيلة من وسائل تمكين أعضاء المجتمع المحلي من أجل تعميق مستوى مشاركتهم في عملية صنع القرار ذات الصلة بمدارسهم، وفحص كيفية إدراك أعضاء المجتمع وهيئات التدريس والمنظمات الراعية غير الحكومية وأعضاء اللجنة الإدارية المحلية أنفسهم لمثل هذا المنهج الخاص بالإدارة المدرسية، وأوضحت نتائج الدراسة أن تحول التحكم إلى أعضاء المجتمع المحلي قد أدى إلى كونه إدارة لتمكينهم، وأن الإدارة المحلية للمدارس لها فوائد مؤسسية وإدراكية كبيرة*(Mfum- Mensah, O., ٢٠٠٤, ١٤١-١٥٥)*.
- استهدفت دراسة شرين الفقى (Sherine El-Feky) التعرف على أثر كل من أسلوب القيادة الإدارية والهيكل التنظيمي على تمكين العاملين، وأثر التمكين على رضاهم الوظيفي، وتحديد معوقات تطبيقه، واستخدمت الدراسة أسلوب البحث المكتبي والدراسة الميدانية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية وتأثير

جوهري لكل من أسلوب القيادة والهيكل التنظيمي على تمكين العاملين، وأيضا وجود تأثير جوهري للتمكين على رضا العاملين، وأوصت الدراسة بزيادة مستوي تمكين العاملين والتطبيق الفعال له *(El-Feky, S., ٢٠٠٥)*.

- استهدفت دراسة باترك وسبنس (Patrick & Spence) بحث العلاقة بين التمكين الهيكلي والدعم التنظيمي المدرك، وأثر هذه العوامل على رضا المديرات عن قيامهم بأدوارهم، وذلك من خلال استبيان تم تطبيقه على (٨٤) من مديرات بمستشفيات كندا، وقد توصلت هذه الدراسة إلى ارتباط التمكين الهيكلي إيجابياً بالدعم التنظيمي المدرك للمديرات، وأن التمكين في العمل كان له أثراً كبيراً على مشاعر الموظفين فيما يتعلق بالدعم وشعورهم بالحاجة إلي الإنجاز في هذا العمل، وأن المدركات الإيجابية للدعم التنظيمي لها دوراً هاماً في الاحتفاظ بالمدراء وجذب القادة المستقبليين للمناصب الإدارية*(Patrick, A. & Spence, H., ٢٠٠٦, ١٣-٢٢)*.

- تناولت دراسة (بيومى ضحاوى) عرضًا لبرنامج الإصلاح المدرسي بمصر بهدف تنمية الفرص المتاحة لتحقيق التحول إلى نموذج تربوي Paradigm Shift يقوم على احتياجات المتعلم ونشاطه وتعامله مع مصادر المعرفة، ويتجسد ذلك في جعل المدرسة قادرة ذاتياً ومهنياً على تحمل المسئولية والمساءلة، والتحول التدريجي نحو نقل الموازنة المالية إلى المدرسة وربطها بالأداء وبرامج التحسين، واستكمال اللوائح التشريعية والقانونية لإرساء مبدأ المحاسبية، والتحرك الحقيقي نحو اللامركزية، وجعل المدرسة قادرة على التقويم الذاتي وبناء خطط التطوير في ضوء المعايير القومية للتعليم والسياسات التعليمية المعلنة على المستوى القومي، وذلك حتى يمكن تأهيل المدارس للاعتماد التربوي، وأوضحت نتائج الدراسة أن الإصلاح المتمركز على المدرسة يُعد الأولوية القصوى للمجتمع ككل، وأن تحقيقه

مسئولية مجتمعية، وأن هذا النوع من الإصلاح يمكن أن يكون نقطة انطلاق للتغلب على التحديات التي تواجه المدرسة وتعوقها عن تحقيق التميز الأكاديمي، وأوصت الدراسة بضرورة تمكين المسئولين لمواجهة التحديات المحلية والعالمية، وبناء مهارات الإدارة لدى مسئولي المدارس، والاستخدام الفعال للتكنولوجيا لتطوير العملية التعليمية *(بيومى محمد ضحاوى،٢٠٠٧)*.

- استهدفت دراسة (ياسر المهدي) الكشف عن العوامل المكونة لبنية تمكين المعلمين، وتقدير مستوى التمكين لديهم، واختبار مدى تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية على إحساس المعلمين بالتمكين، والتعرف على أبرز معوقات تمكينهم، وصولاً إلى طرح بعض الآليات المقترحة لتفعيل تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر، وتوصلت الدراسة إلي ضعف مستوي تمكين المعلمين المصريين وتمثل ذلك في: ضعف مشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية، قلة فرص النمو والتطوير المهني لمعلمي التعليم الأساسي وإن توافرت فهي غير فعالة لأسباب عديدة منها: شكلية التدريب، وعدم ملائمته للاحتياجات الفعلية للمعلمين، ونقص تأثير المعلم في الحياة المدرسية *(ياسر المهدي، ٢٠٠٧، ٩-٤٧)*.

ويتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أن منها ما ركز علىالعوامل المؤثرة على تمكين العاملين مثل دراسة (عبد الحميد المغربي،٢٠٠١) ، ودراسة (ياسر المهدي، ٢٠٠٧)، ومنها ما ركز على العلاقة بين التمكين والدعم التنظيمي أو التمكين والقيادة والهيكل التنظيمي، مثل دراسة باترك وسبنس (Patrick, A. & Spence, H., ٢٠٠٦)، ودراسة شرين الفقى (Sherine El-Feky)، أما دراسة (بيومى ضحاوى، ٢٠٠٧) فعرضت برنامج الإصلاح المتمركز على المدرسة وتأهيل المدارس للاعتماد التربوي.

ولكن البحث الحالى اختلف عن الدراسات السابقة فى تناوله أبعاد تمكين مديري المدارس كمدخل للإصلاح المدرسى، وقد استفاد الباحث من خلال الاطار المفاهيمي للدراسات السابقة ومجموعة النتائج والتوصيات التى تفيده فى استخلاص نتائجه وكيف تفسيرها.

أولا: تمكين مديري المدارس الثانوية:

يعد تمكين المديرين مدخلاً حديثاً لتحويل المدارس من منظمات تقليدية إلى منظمات متمكنة من أداء مدرسي فعال من خلال زيادة الأهمية الإستراتيجية للعاملين فى المستويات الإدارية الدنيا لاحتكاكهم المباشر بالمتغيرات البيئية والموقفية المتغيرة، مما يتطلب إعطائهم الحرية للتصرف مباشرة وبفاعلية فى الأنشطة والمهام المسندة إليهم، ومن ثم فتمكين مديري المدارس يعتبر تطويراً فى نظرية تفويض السلطة بحيث يشتمل على مهام وأنشطة محددة وهذا يتطلب وضع معالم واضحة لتصرفات العاملين ومشاركتهم فى المعلومات لتمكينهم من التصرف بالسرعة المناسبة.

وهناك آراء مختلفة حول ماهية التمكين وأبعاده إلا أنها تُجْمِع في أغلبها على أنه يتمحور حول إعطاء صلاحية وحرية أكبر فى مجال الوظيفة المحددة التي يقوم بها المدير حسب الوصف الوظيفي، والموارد اللازمة لأداء العمل، ومنحه حرية المشاركة وإبداء الرأي في الأمور التي تتعلق بسياق الوظيفة، حتى يشعر بأهميته ويكون له دوراً حقيقياً فى المدرسة ثم محاسبته عن نتائج العمل.

١- مفهوم التمكين وخصائصه:

يعتبر مفهوم التمكين من المفاهيم الصعبة، كما أنه ليس سمة من السمات الشخصية التى يمكن للإنسان أن يكتسبها عبر المواقف والأحداث المختلفة، ولكنه يمتد ليشمل كافة المدركات والظروف التي تتبلور لدى العاملين نتيجة لمتغيرات بيئة العمل، أي

أنه حالة دافعية وتحفيزية متعددة الأبعاد تتكون لدى العاملين وتظهر من خلال مشاركتهم في العمليات الفعالة المتعلقة ببيئة ومناخ العمل.

وباستقراء أدبيات البحث التربوي يظهر لنا أنه لم يتم الاتفاق علي تعريف محدد للتمكين، وأن هناك العديد من الانتقادات قد تم توجيهها إلي مفهوم التمكين نتيجة للغموض والاضطراب والتناقض وعدم التحديد الذي يحيط بالمفهوم، وقد أشار "جالى Gale " إلى أن التمكين مازال في مرحلة البداية وأن معظم المفاهيم المتوفرة تعتمد علي الإطار النظري، ولم يتم تحديدها تحديداً حازماً، وبهذا فإن تحديد مفهوم التمكين يعتمد علي العوامل التالية(*Gale, L.,* ٢٠٠٠, ٣٧-٣٨):

- الإطار المفاهيمي الذي يتم فيه مناقشة وتحديد مفهوم التمكين، والذي يشمل الإدارة والقيادة وفعالية المدرسة، والقيادة التحويلية والحالة النفسية، وإدارة الموارد البشرية، والسلطة والرقابة والقوة في المدرسة، والتنمية والتطور الجماعي.
- يتغير مفهوم التمكين اعتماداً علي العلاقة الواضحة بينه وبين المتغيرات الأخرى المحددة تحديداً نظامياً، مثل توزيع القوى، وتفويض السلطة في الأعمال الإدارية، والتي تصب جميعها في بؤرة الإدارة المشتركة، ولذلك غالباً ما نجد ارتباطاً بين مفهوم التمكين ومفهوم مشاركة العاملين.

ويعرف لوكس (Lucas) السلطة على أنها " قوة بشرية للإنجاز يمكن استخدامها بشكل فردى أو جماعي من أجل تحقيق المصلحة البناءة "، وقد توصل إلـــى أن القائـــد لا يمكنه بالفعل إعطاء السلطة للآخرين لأن لديهم سلطة داخلية حقيقية، لكن الهيكل التدريجي التنظيمي غالباً ما يعمل على تحفيز الآخرين لاستخدام سلطاتهم بطرق ذاتية لا تعمل على

تحقيق النمو الشخصي أو التنظيمي، وعلى سبيل المثال عندما يحدث خطأ ما فـي معظـم المؤسسات، فهل تكون الأولوية هي إصلاح وتحسين النظام من أجل منع حدوث أخطـاء مثيلة فى المستقبل أم تكون الأولوية هي البحث عن الشخص الذى يـستحق العقـاب؟ إذا كانت الإجابة هي الأخيرة، فسوف يستخدم الأفراد سلطاتهم لإخفاء الأخطاء وحماية أنفسهم ووظائفهم، أما إذا كانت الأولى فقد يتم استخدام السلطات والقوى الشخـصية مـن أجـل إصلاح الأخطاء والعمل مع الآخرين من أجل تحسين النظام *(Lucas,J., ١٩٩٨, ١٣)*.

وعلى هذا فالتمكين يعمل على تحرير الفرد من القيود وتـشجيعه وتحفيـزه علـى ممارسة روح المبادرة والإبداع، ويتم ذلك من خلال المشاركة والمساهمة فى اتخاذ القرار وتحمل المسئولية والانتماء، وتمكين المديرين يعنى إشعارهم بالتقدير من جانب الرؤسـاء عن طريق إشراكهم فى صنع القرارات وفى عملية التخطيط، الأمر الذى ينتج عنه بـذلهم لجهد أكبر فى العمل وإظهارهم كفاءة أعلى، ومفهوم التمكين لا يعنى فقط المشاركة فـى السلطة ولكن يمتد إلى توزيعها حيث يمنح العاملين سلطة بشأن بعـض أو كـل نـواحي المهام.

ويعتبر تفويض السلطة مفهوما محدوداً وقاصراً عن مفهوم التمكين ومقتـضياته حيث يقتصر على منح المرءوس سلطات محددة من قبل الرئيس الذى يمكنـه اسـتردادها فى أي وقت شاء ضمن أسس وقواعد رسمية محددة، كما تفتقد عملية التفويض لمتطلبـات أساسية لا تتوافر إلا فى التمكين، في حين أن التمكين يمثـل تـدعيم ومـساندة المـدير لمرءوسيه لمباشرة مهام عملهم، وأنه لا يعنى إعطاء المرءوس القوة بل يمنحه الفرصـة لتقديم أفضل ما عنده من خبرات ومعلومات ويؤدى ذلك إلى التفوق والإبداع فى العمل.

والتمكين وسيلة وليس غاية فى حد ذاته، حيث يعتبر تغيراً سلوكياً يبدأ من القمة وينتشر فيشمل المنظومة المدرسية، والتمكين فى التعليم يعد عملية يتم فيها صنع القرارات المشتركة، ففى ظل تطبيق مدخل التمكين تكون وظيفة المدير هي توزيع السلطات فيما بين الأفراد مع خلق بيئة تدعم استخدام هذه السلطات بطريقة إبداعية وتعاونية لما فيه تحقيق المصلحة، إلا أن التغيير من ثقافة تقليدية إلى هيكل يتمتع بالتمكين لا يعد مهمة يسيرة، ولا يمكن بحال من الأحوال أن يتم التمكين دون المشاركة والتفاعل والانتماء الذى ينسجم مع المسئولية وتحقيق الأهداف(*يحيى ملحم، ٢٠٠٦،٨*).

ويعد التمكين فى نظرية الإدارة مفهوماً متعدد الأوجه فقد ينظر إلى التمكين على أنه من بين الأمور الضرورية لتحسين الإنتاجية والدافعية وإيجاد الإبداع داخل المدارس، ولذا يعد ذو فائدة محدودة فى المؤسسات التى تتطلب السيطرة على العاملين، ويكون ذو فائدة كبرى فى المؤسسات التى تمارس الإدارة الذاتية، ويوجد فرق بين معنى هذا المفهوم وحقيقته، والسبب فى هذه الفجوة يكمن فى صعوبة الانتقال من الأنظمة البيروقراطية إلى الأنظمة التى تتطلب إشراك العاملين ومشاركتهم(*Merete, A.& Lorensen, M.* *٢٠٠٥،٢٣٧,*).

كما أنه ينظر إلى التمكين باعتباره أحد الأساليب الحديثة لإدارة الموارد البشرية لاستغلال الطاقات الكامنة لدى العاملين وتحفيزهم ذاتياً بتوفير عناصر ومدركات معينة فى وظيفة الفرد، ومما سبق نستخلص أن التمكين هو الإجراء الذى يعطى بمقتضاه المديرين فى المدرسة سلطة ومسئولية حل المشكلات اليومية التى تظهر أثناء العمل، كما يتضمن مشاركة العاملين فى المدرسة لسلطة تحديد بدائل السياسات المحققة للأهداف الموضوعة، وتحديد أساليب العمل المناسبة مع تحمل كامل لمسئولية تحقيق هذه الأهداف،

ويعطى العاملين سلطة أو مسئولية تحديد أهداف المدرسة وأطر عملها وأساليب تحقيق هذه الأهداف.

وهناك مدخلين لتعريف التمكين هما:

- **مدخل العلاقات:** ويعتمد هذا المدخل على تحسين الأداء من خلال تفويض السلطة أو القوة للمرءوسين أو مشاركتهم فى سلطة اتخاذ القرار، ويفرق هذا المدخل بين تفويض السلطة والتمكين، حيث إن تفويض السلطة عملية مؤقتة تنتهى بانتهاء المهمة التى تم التفويض من أجلها، أما التمكين فيتضمن نقل الصلاحيات إلى المديرين.

فالتمكين وفقاً لهذا المدخل يعنى مسئولية المرءوسين الذين تم تمكينهم وإعطائهم سلطة اتخاذ القرار بحرية كاملة، كما أن التمكين ليس عملية مؤقتة وإنما هو إدراك دائم لمجموعة من الأبعاد التى يجب على المدرسة أن تسعى إليها بشكل مستمر، أي أن التمكين أعم وأشمل من المشاركة فى اتخاذ القرارات حيث لا يقف عند مجرد مشاركة السلطة ولكن يشمل عملية توزيع السلطة مع زيادة كل من الكفاءة الذاتية والدافعية للمرءوسين، بحيث يمكن الاستخدام الأمثل للسلطة مع مساءلة المديرين عن النتائج *(رمضان محمود عبد السلام، ٢٠٠٣، ١٠-١٢).*

- **مدخل الدافعية:** ويقوم على تحسين مدركات المديرين بشأن قدرتهم على أداء وظائفهم وتزويدهم بالدعم المعنوي لتعويضهم عن الضغوط والتوترات الموجودة داخل بيئة العمل، وربما يتطلب ذلك دعماً تنظيمياً مثل إعادة تصميم الوظائف بما يسمح بتنمية مشاعر العاملين المتعلقة بالولاء التنظيمى والانتماء للمنظمة والمسئولية عن أعمالهم والقدرة على أداء الأعمال.

ومن ثم فالفرد وفقاً يشعر بالتمكين حتى لو لم يقم بأداء مهام عمله كما يجب، أو أن وظيفته التى يقوم بها ليست ثرية بحيث تكون دافعاً له لزيادة معدلات الأداء حيث يتعلق التمكين بمدركات العاملين ودفعهم للعمل عن طريق تحفيزهم إلى جانب تصميم الوظائف بطريقة تمكن العاملين من توظيف مهاراتهم وتوفير مناخ يسوده الثقة، وتوفير الموارد اللازمة وأهمها المعلومات، وكذلك التركيز على العلاقات الأفقية *(سالي على محمد، ٢٠٠٢، ٢٥)*.

وعلي الرغم من محدودية أشكال التمكين إلا أنه للتعرف علي ماهية التمكين، يجب أن نتعرض بشيء من الاختصار للأنواع المختلفة للتمكين، ونشير لها فيما يلى : *(Foley, J., ١٩٩٧, ٢١-٢٣)*

- التمكين الاقتصادي Economic Empowerment: وهو درجة تحكم العاملين في مصادر دخلهم وعائدات عملهم، والهدف من هذا النوع هو الوصول إلي مزيد من التحكم في مصادر الدخل بالنسبة لأولئك الذين يتفانون في خدمة المكان الذي يعملون فيه، وهذا الأمر ينطبق بصورة كبيرة علي وضع التمكين المدرسي.
- التمكين السياسي Political Empowerment: ويهدف إلي زيادة القدرة علي توفير الفرصة الحقيقية للعاملين لاختيار مديرهم، والتأكيد علي درجة تأثير العاملين علي السياسات الإدارية التي يتخذها المدير، ومدي توافر القدرة للعاملين لامتلاك مهارات التواصل مع المدير والمشاركة الجماعية في وضع السياسات وتحديد الخطوات التي يمكن إتباعها لتنفيذ تلك السياسات.
- التمكين المكانيSpatial Empowerment: وهو الذي يبرز امتلاك المجموعات القدرة علي التحكم في البيئة والمناخ الذي يعيشون فيه، من أجل أن يكون لهم مسئولية في مدى رفاهية الأفراد داخل المجتمع الذي يعملون فيه.

- التمكين الثقافي Cultural Empowerment: وهو الذي يهدف إلي تعزيز القيم الثقافية، واعتبارها مصدراً من مصادر تحديد مواطن القوة والضعف في العمل الإداري، ولهذا فإن إحدى عمليات التمكين هى إعادة هيكلة القيم الثقافية التي تتحكم في الإدراك الذاتي للأفراد تجاه المجتمع.

والهدف الأساسي لتمكين المديرين هو تحسين الأداء وليس بغرض تحسين حرية الاختيار، ومن ثم فالتمكين يهدف إلى *(محمود محمد السيد، ٢٠٠١، ٣٤٩)*:

- منح المديرين والعاملين مسئولية تحسين وتطوير وظائفهم وطريقة أدائهم لها بأساليب أكثر فاعلية.
- إعطاء فرق العمل مسئولية تطوير أهداف أدائهم.
- اشتراك جميع العاملين فى القرارات الهامة للإدارة والتى تتعلق بالخطط الاستراتيجية وسياسات العاملين وخطط العمل.

ولذا فالهدف من التمكين يتركز في توفير المزيد من الموارد في البيئة المدرسية التي تتطلب السرعة والكفاءة والابتكار والالتزام تجاه الخدمات، حيث يقوم المديرون في ظل التمكين بتطوير وتوجيه وتوفير الموارد التي يحتاجها العاملون بغرض تنفيذ المسئوليات الملقاة علي عاتقهم وتحمل المساءلة والمحاسبية عن تحقيق الأهداف التنظيمية بأعلى مستويات الالتزام، ويكتسب المديرون من خلال التمكين: الاستقلالية والمرونة وذلك من خلال إسهاماتهم تجاه المدرسة والتنمية المستمرة للمهارات والمعارف.

ونظراً لأن تمكين المديرين تتطلب مجموعة من التغيرات السلوكية على مستوى المدرسة والمدرسين أنفسهم، فإن هذا يعنى أن الإدارة التي تتمتع بمستوى مرتفع من

المشاركة فى صنع القرارات تتحمل أعباءاً أقل عند محاولتها زيادة التمكين، وبوجه خاص قد يكون مطالبة المديرين بالمشاركة الفعلية فى بعض المهام الإدارية مثل ميزانية المدرسة وتعيين فريق العمل مهمة صعبة ومعقدة، حيث أنه من الممكن أن يكونوا قد قاموا بصنع القرارات على مستوى المدرسة، كما يتطلب زيادة تمكين المديرين أن يقوم الرؤساء بتعديل أساليبهم الإدارية(Hess, F. et al, ٢٠٠٠, ١٠)

كما توجد مجموعة من الآراء النظرية الخاصة بأهمية التمكين للعملية التعليمية ومستوى التحصيل الأكاديمي هى (Lashley,C. , ٢٠٠٠, ٧٥):

- إن المديرين هم أفضل من يمكنهم تقييم احتياجات المدرسة، وذلك لأنهم الأكثر خبرة وتدريباً، كما أن لديهم معرفة جيدة بالعملية التعليمية، ويتمتعون بالقدرة على تطوير الاستراتيجيات الخاصة لتحقيق النجاح فى العمل المدرسى.
- أن يتبع المديرون خطة محددة مسبقاً تكون قد أتضحت فعاليتها فيما يتعلق ببعض الأهداف التى يتم تحديدها على مستوى الإدارة التعليمية، وقد يتمتع المديرون بالقدرة على المشاركة فى وضع المنهج الدراسي ولكن يجب أن يطلب منهم إتباع هذا المنهج بمجرد أن يتم وضعه، كما أن القرارات التى يتم اتخاذها فى أحد أجزاء المدرسة لا يتم تطبيقها فى أجزائها الأخرى، ويعنى ذلك أن التغيرات التى تحدث فى مشاركة المديرين فى قرارات المدرسة قد لا تؤثر على ممارستهم.

وتتضح أهمية التمكين بما يحققه للمديرين من سرعة الاستجابة والشعور بالرضا وإطلاق الطاقات الإبداعية لهم إلى جانب تحقيق الولاء والانتماء لمؤسساتهم، خاصة فى

ظل التقدم التكنولوجى وفى ظل بيئة تتسم بسرعة التغيير، مما يحتم على تلك المؤسسات تبنى أسلوب التمكين، ويرجع ذلك إلى مجموعة من الأسباب أهمها مايلى:

- حاجة المدرسة إلى أن تكون أكثر استجابة لمتطلبات واحتياجات المجتمع المحيط.
- الحاجة إلى عدم انشغال الإدارة العليا بالأمور اليومية وتركيزها على القضايا الإستراتيجية طويلة الأجل.
- الحاجة إلى الاستغلال الأمثل لجميع الموارد المتاحة، خاصة العاملين بالمدرسة.
- أهمية سرعة اتخاذ القرارات.
- إطلاق قدرات العاملين الإبداعية والابتكارية.
- توفير مزيد من الرضا الوظيفي والتحفيز والانتماء.
- الحد من التكاليف بالتقليل من عدد المستويات الإدارية غير الضرورية.

ولتحقيق فعالية تمكين المديرين فإن هناك مجموعة من الخصائص يجب العمل على توفيرها وهى (*Elizabeth, J. , ٢٠٠٣, ٢٥*):

- سيادة مفهوم المشاركة وجماعية العمل.
- تشجيع المديرين على التقدم بأفكار ومقترحات جديدة لتطوير العمل المدرسى.
- ترك الحرية للمديرين لاختيار طرق تنفيذ المهام التى يقومون بها.
- توفير المعلومات للمدارس فى الوقت المناسب.
- منح الثقة للمدير فى قدرته على الأداء.
- الشفافية مع المرءوسين.
- التركيز على النتائج أكثر من الالتزام الصارم باللوائح والقواعد.

٢- أبعاد تمكين المديرين:

تعتمد فلسفة التمكين علي توزيع القوي والموارد وصنع القرار بين العاملين مما يزيدهم قدرة علي اتخاذ القرارات وتحديد الأهداف بأنفسهم، ويتميز مدخل التمكين بأنه ينطوي علي مجموعة من الأبعاد التي تزيد من جودة العملية التعليمية، ويمكن الاعتماد عليها في تعليم الطلاب، وحينما يتم تطبيق مدخل التمكين في توفير الخدمات التعليمية فإن الفائدة لا تؤثر فقط في مرونة واستقلالية المديرين ولكن تمتد إلى المعلمين والعاملين من الناحية الأخرى، ولذا تساعد أبعاد التمكين علي الخروج من التناقض بين مفهوم المشاركة والمحاسبية، وأن تصبح المعول الأساسي والمحرك الرئيسي للعمل والممارسات الأكاديمية *(Cannon, C. et al, ٢٠٠٢،٣٩٣)*.

ولذلك يؤكد جريجوريو بليكوف Gregorio Billikopf علي أن أهم بعد من أبعاد التمكين هو صنع القرار، أو ما يطلق عليه أحيانا القدرة علي الاختيار، حيث يؤكد علي أن صنع القرار هو محور عملية الإدارة داخل أي مؤسسة، وأن عملية صنع القرار تقتضي تقسيم الأدوار والمسئوليات بين الأفراد الذين يفكرون" Those Who Think"، والأفراد الذين يعملون علي تنفيذه "Those Who do"، وأن منفذي القرار لا يقومون بعمل أي شيء سوى تنفيذ الأوامر، وصانعيه هم من يتحملون المسئولية كاملة، ولهذا فإن هناك الكثير من المدارس التي تفشل فيها عملية صنع القرار نتيجة للفرق الشاسع بين الأدوار التي يقوم بها المدير والأدوار التي يقوم بها المعلمون، ولذا يؤكد جريجوريو علي أن التفويض والتمكين أصبحا من أهم متطلبات العمل، وأن صنع القرار من أهم أبعاد التمكين *(Billikopf, G. , ٢٠٠٣, ١٢٤)*.

ويضيف واين ميلر Wayne Miller أن عملية صنع القرار تعتبر من أهم مبادئ التمكين وأبعاده، ولهذا يذكرون عشرة مبادئ تحكم عملية صنع القرار، وتتركز تلك المبادئ في التحسين، والملكية المجتمعية، والدمج، والمشاركة الديمقراطية، والعدالة الاجتماعية، والمعرفة المجتمعية، والاستراتيجيات المعتمدة علي البرهان، وبناء القدرات، والتعلم التنظيمي، والمحاسبية أو المساءلة، ومع ذلك فإن تطبيق تلك المبادئ علي أرض الواقع يعتبر عملية صعبة *(Miller, W., ٢٠٠٦, ١١)*.

وقد ذكر كليكر ولودمان(Klecker & Loadman) أبعاد أخرى للتمكين وهي السلطة Authority، والاستقلال Autonomy، تخطيط وتصميم المناهج Curriculum Planning Design، والمشاركة Collaboration، صنع القرار Decision Making، التأثير Impact، وتتطلب تلك الأبعاد تغييراً كبيراً في الهيكل المدرسي، حيث أن الجماعية والمشاركة تحتاج إلي توفير وقت للمديرين أثناء اليوم الدراسي بحيث يسمح لهم بتنفيذ فعاليات العمل الجماعي، وكما أن البعد الخاص بصنع القرار يتطلب مشاركة فريق العمل، كمشاركتهم في تحديد ما يجب أن يتعلمه الطلاب، وكيف يتم توفيره لهم، وتمتد الأبعاد الخاصة بالتأثير إلى أساليب القيادة والأدوار الإشرافية وتترابط فيما بينها، كما تتطلب توفير فرص أخري للتدريب، وأما الأبعاد الأخرى فهي القيادة Leadership، والتوجيه Monitoring، والمعرفة المهنية Professional Knowledge، والمسئولية Responsibility، والكفاءة الذاتية Self- Efficacy، والتقدير الذاتي Self – Esteem، والوضع والمكانة Status، وتعتبر هذه الأبعاد أبعاد للتمكين الشخصي للمديرين Self Empowerment، حيث إنها قد لا تعتمد اعتماداً كبيراً علي التغيير في البيئة المدرسية، بل تعتمد على امتلاك المدير لمهارات التواصل الفعال بما يجعله ذا تأثير كبير داخل وخارج البيئة المدرسية *(Klecker, B.& Loadman, W. , ١٩٩٦،١٥-١٦)*.

ويمكن تحديد الأبعاد الخاصة بتمكين المديرين، فى الأبعاد التالية *(Ugbora, I.,* *٢٠٠٦،٢٣٧، (محمد أبو القمصان محمد، ٢٠٠٦، ٨٩):*

- **المشاركة في صنع القرار:** وهي العملية التي تتصل بمشاركة المديرين في اتخاذ القرارات الهامة، والتي تؤثر تأثيرًا مباشرًا علي عملهم، كما يشار إلي ذلك البعد أحياناً بأنه المشاركة في القرارات التي تشتمل علي التمويل واختيار المعلمين ووضع الجداول، والمناهج، والمجالات الأخرى المتصلة ببرامج العملية التعليمية.

- **التنمية المهنية للمديرين:** وتشير إلي إدراك المديرون أن المدرسة التي يعملون فيها توفر لهم فرص التنمية المهنية والتعلم المستمر، وتزيد من معرفتهم ومهاراتهم خلال الحياة العامة والحياة المدرسية، وتعد التنمية المهنية مجالاً هاماً فى النظام التعليمي حيث يحتاج المديرون باستمرار إلى تطوير مهاراتهم وإلى تعلم كل ما يمكن من مهارات جديدة.

- **الوضع والمكانة العملية:** ويشير إلي إحساس وإدراك المديرين بأن لديهم احتراماً مهنياً، وشعورهم باحترام الآخرين لمعارفهم وخبراتهم، كما أن هذا الإدراك يؤثر على قدرتهم فى العمل، حيث يحتاج المديرون إلى الشعور بالاحترام سواء داخل المدرسة أو خارجها، وخاصة فى ضوء المستوى الحالي من النقد ونقص الدعم العام لمهنتهم.

- **الكفاءة الذاتية للمديرين:** وتشير إلي إدراك المديرين بأنهم تتوافر لديهم المهارة والقدرة لمساعدة الطلاب علي التعلم، وإحساسهم بأنهم ذو كفاءة في بناء ووضع البرامج الفعالة للطلاب، ويعد اعتقاد المديرين فى كفاءتهم الشخصية

وتمتعهم بالمهارات من الأمور التى تؤثر تأثيراً ايجابياً على عملهم، فعندما يؤمن المديرون بقدرتهم تتضح ثقتهم بأنفسهم وتؤثر إيجابيا على العملية التعليمية داخل المدرسة.

- **استقلالية المدرسة:** وتشير إلي إحساس وشعور المديرين بالحرية في اتخاذ القرارات التي تتحكم في بعض النواحي المحددة للحياة العملية، مثل الجداول والمناهج والكتب المدرسية، والتخطيط التعليمي، ويؤدى اعتقاد المديرين بأن لديهم سلطة على عملهم إلى صنع القرارات الفعالة، حيث تعمل المدارس التى تخلق البيئات والتى تدعم المخاطر والتجارب من قبل المديرين على بناء الاستقلال الذاتي عندهم، ويكون المديرون الذين يتمتعون بالاستقلال الذاتي أكثر رغبة فى تجريب الأفكار الجديدة فى مدارسهم.

<u>ومما سبق نستخلص أربعة أبعاد تضمنت الابعاد السابقة في محتواها والتي سوف نركز عليها في دراستنا الميدانية ألا وهي:-</u>

- **الأهمية:** وتعنى إدراك المدير أن المهام التى يؤديها ذات أهمية وقيمة بالنسبة له وللآخرين وللمدرسة، وإدراكه لأهمية وظيفته وشعوره بالرضا الوظيفي، أي استشعاره بقيمة ومعنى العمل الذى يقوم به.
- **الدافعية الذاتية:** حيث إن الدافعية تعني الخبرات الإيجابية التي تعود علي الفرد من المشاركة في تنفيذ المهام التي تؤدي إلي زيادة معدلات الرضا لديه.
- **التأثير فى القرارات:** ويعنى إدراك المدير بأن له تأثيراً على القرارات التى يتم اتخاذها والسياسات التى تصنعها المدرسة خاصة تلك المتعلقة بعمله، وإن إحساس المدير بانعدام التأثير فى مجريات أمور وظيفته يؤدى إلى الاغتراب

الوظيفي ويؤدى ذلك إلى شعوره بالفشل فى الانتماء إلى أنشطة العمل التى تمكنه من التعبير عن شعوره وأرائه الشخصية.

- **حرية الاختيار** : ويعنى رغبة المديرين فى اختيار مهام عملهم وإدراكهم لتلك الحرية وقدرتهم على تحمل المسئولية، وتعبر الاستقلالية عن شعور الفرد بحريته عندما يرتبط الأمر بالإنجاز وعمل الأشياء فيصبح له الحق فى اختيار البديل المناسب لتنفيذ العمل.

٣- أسس وركائز التمكين:

وتعد الفكرة الرئيسية لأسس وركائز التمكين هي التمييز بين المستويات المختلفة، وتم تقسيم أسس التمكين إلى ثلاث مستويات هى (الفردى، الإدارى، المدرسى)، وفيما يلي عرض لأهم أسس وركائز التمكين:

أ- المستوى الفردى:

يعتمد التمكين فى المدارس كعملية إصلاحية بشكل أساسي على الفعالية التنظيمية التى يتم تعزيزها من الإدارة المتمركزة فى موقع المدرسة من قبل المديرين، ويمكن أن يتم التفكير فى التمكين كعملية يستطيع المديرون من خلالها تنمية كفاءاتهم لكي يتولوا مسئولية عملهم ويتمكنوا من حل مشكلاتهم الشخصية، وتتمثل عوامل التمكين على المستوى الشخصى فيما يلي*(Prince, J, , ٢٠٠٧, ٢٢٣-٢٢٥)*:

– **التمكين النفسي**: يعمل التمكين على تكوين حالة نفسية يشعر من خلالها المديرون بأنهم يتحملون مسئولية عملهم، وفى الواقع يعتمد التمكين على تجربة المديرين

الشخصية فيما يتعلق بمدى تمتعهم بالتمكين، ويتحدد التمكين النفسي من خلال أربعة طرق هى:

- الشعور بالأهمية: حيث يشعر المديرون بأهمية دورهم ومعناه .
- الفعالية: حيث يشعر الأفراد بفعاليتهم فيما يتعلق بقدرتهم على الأداء.
- التصميم: أن يتمتع الأفراد بالشعور بالتصميم فيما يتعلق ببعض الوسائل الخاصة بتحقيق النتيجة المطلوبة.
- السيطرة (التحكم): حيث يعتقد العاملون أن لديهم إمكانية التحكم فى النتائج المتوقعة وأنهم قادرون على التأثير فى البيئة المحيطة.

- **الدوافع:** يجب أن يشعر المديرون الذين يتمتعون بالتمكين بالأحقية، ويدركوا أن لديهم السلطة والقدرة على التحكم والتعامل بفعالية مع المؤسسات التى يتعاملون معها، ولذلك فإن التمكين ما هو إلا منح حرية التصرف والسلطة والقوة والتحكم، ويعد الدافع الأقوى هو الدافع الداخلي حيث تعتمد المكافأة على خبرة القيام بالعمل، أما المكافآت الخارجية فإنها تعد أقل تحفيزاً على المدى الطويل، وبشكل واضح ترتبط المكافآت الداخلية بالالتزام النفسي.

- **التمهن:** إن التمكين كمصطلح يعد مرادفاً للتمهن، ومن ثم فهناك أهمية كبرى بأن يعمل المديرون فى بيئة يتصرفون فيها كمهنيين ويتم التعامل معهم أيضا على هذا الأساس، كما يحدد وضع المديرين ومعرفتهم وتمكنهم من المشاركة فى صنع القرار أو كعناصر هامة من عناصر التمكين.

- **الثقة:** تعد الثقة أساس الحوكمة المشتركة والتي توفر الدافع للمديرين، وأنها مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمعايير الثقافة التنظيمية وقيمها، ويجب أن يتم منح الثقة لهم تلقائياً

بمجرد وصولهم إلى المدرسة، وذلك لأنه عندما تنتشر الثقة يشعرون بالحرية ويبدعون، ولذلك فإن الثقة تعد من بين عناصر التمكين الرئيسية، حيث إن التمكين يعمل على تنمية الشعور بالثقة المتبادلة بين العاملين، كما يعد قادراً على تعزيز التعاون وتنظيم الأداء، وتعد تنمية الثقة مهمة تتعلق بقدرة المدرسة على خلق بيئة تدعيميه تتمكن من خلالها من النمو.

- **الاستقلالية:** يحتاج المديرون إلى الشعور بالملكية فى إطار المدرسة، وتؤدى زيادة الاستقلالية الوظيفية إلى زيادة الشعور بالقدرة على التحكم وزيادة مستوى التمكين، ولذلك تعد الاستقلالية ذات أهمية كبرى لفاعلية المدارس ونجاح الإصلاح المدرسي، ومن بين العوامل التى تؤدى إلى عرقلة منح الاستقلالية لهم: الصراع بين التمكين والبيروقراطية فيما يتعلق بالقواعد والإجراءات والسياسات والعلاقات الإدارية.

ب- المستوى الإداري:

إن التمكين يساعد مديرو الإدارات على تنمية كفاءة مديري المدارس لكي يتحملوا مسئولية عملهم ويتمكنوا من حل مشكلاتهم الخاصة ولكن بسبب البيروقراطية يمثل المديرون قوة تحفظية فى إطار المدرسة، فالمديرون قد لا يشعرون بالرغبة فى دعم الابتكارات، وتنقسم ركائز التمكين على المستوى الإداري إلى *(Lashley, ٢٠٠١،٢٤-٢٥)*

- **القيادة القائمة على الرؤية:** تشكل الرؤية التعبير عن احتياجات المدرسة، ويمكن أيضا النظر إليها على أنها القيم والمعتقدات المشتركة الخاصة بمجموعة من الأفراد، ولكي يتمكن المديرون من تولى مثل هذه الأدوار القيادية، يجب عليهم وضع رؤية

سليمة لمدرستهم، ونشرها بطريقة تجعل أعضاء المدرسة يلتزمون بها، وتوضيح معنى الرؤية والتركيز عليه بشدة

- **عقلانية التمكين:** تشير عقلانية التمكين إلى السمات الداخلية للقائد والتي تعمل على تحفيز السلوك في المواقف المتنوعة، وقبل أن يتمكن القادة من خلق بيئة يمكن من خلالها تمكين الآخرين، يجب عليهم أن يمكنوا أنفسهم أولاً، ويعنى ذلك أن المديرين يجب عليهم تكييف أنفسهم في بداية التمكين، وقد يتضمن محتوى عقلانية التمكين بعض العناصر مثل الشعور بحرية الإرادة حيث يتمتع المديرون بحرية القيام بأعمالهم، والشعور بالمعنى الذاتي حيث يشعر القادة بثقتهم في قدراتهم، والشعور بالكفاءة، والقدرة على التأثير حيث يعتقد القادة بأنهم قادرون على التأثير في أعمالهم.

- **الثقة الإدارية:** وعلى المستوى الإداري ما الذي يمكن أن يفعله مديرى المدارس في سلوكياتهم من أجل تعزيز الثقة المتبادلة بين جميع أعضاء المدرسة؟، وفي ظل الإدارة الإنسانية يشعر العاملون بحب العمل بعيدا عن القهر والإحباط ويسعون إلى تحمل المزيد من المسئوليات، هذا ويمكن أن يعمل دمج الأساليب الإنسانية في نظام قيادة المديرين على تعزيز الثقة فيما بين جميع أعضاء المدرسة.

- **اللامركزية:** تعد المدارس منظمات رسمية ذات سلطة إدارية مركزية وهياكل عالية البيروقراطية، وتعنى اللامركزية تفويض عملية صنع القرار لمستويات تنظيمية أقل ويتطلب تمكين المديرين كأساس للامركزية ومشاركتهم فى عملية صنع القرار، وأن تدار المدرسة ذاتياً، ولذلك تعد اللامركزية عاملاً من عوامل التمكين على المستوى الإداري.

- **تبادل المعلومات:** بسبب البيروقراطية في المدارس كانت المعلومات التي يتم تبادلها تحدد من قبل المديرين، ومن أجل توضيح معنى وقيمة للتمكين يجب إعطاء هذه المسئولية لأعضاء المدرسة، ويجب أن تتعلق هذه المعلومات بمهمة المدرسة وأدائها وبالمعرفة والمهارات التي تمكن المديرين من فهم الأداء التنظيمي والمساهمة فيه.

- **التعاون :** إذا كان القادة يريدون خلق منظمة تتمتع بالتمكين فسوف يحتاجون إلى خلق بيئة عمل تدعم وتنمي الأفراد والجماعات التي تعمل بشكل جماعي، ويمكن أن يتسم التعاون بعلاقة يستخدم فيها جميع الأفراد المشاركين مجموعة من الوسائل المشتركة مثل المعلومات والموارد الأخرى من أجل الوصول إلى الغايات المرجوة، وعندما يتعاون مديرو المدارس فإن آرائهم تظهر عند حل المشكلات بطريقة مشتركة، ويعمل فهمهم لأراء بعضهم البعض على زيادة الثقة فيما بينهم ولذلك يؤدى التعاون إلى كثير من الفوائد المحددة كغايات ووسائل لتحسين الأداء.

جـ- مستوى المدرسة: وتتمثل فى *(Wan, E., ٢٠٠٥, ٨٥٣-٨٥٦)* :

- **الثقافة المدرسية:** تشير إلى مجموعة التوجهات المشتركة التى تعمل على ترابط الوحدات وتعطيها هوية مميزة، وتتضمن الثقافة المدرسية مجموعة من السمات الهامة، وهناك مجموعة من القيم الرئيسية التى تؤيدها المدرسة وتتوقع من المشاركين تبادلها فيما بينهم والتى غالباً ما تكون عبارة عن مجموعة من المعايير السلوكية وتعد أكثر وضوحاً من الافتراضات أو القيم، وقد يتساءل البعض عن أنواع الثقافة المدرسية المفضلة فيما يتعلق بالتمكين .

- **التغيرات فى الهياكل والعمليات:** يمكن للمدير أن يصبح مؤسس للثقافة المدرسية، وعلى ذلك فالتمكين يمكن اعتباره ملائما لإحدى الثقافات المعنية ويمكن أن يؤدى

عدم وجود الوعي الكافي والانتباه للعوامل البيئية إلى عواقب، كما أن التمكين لا يمكن أن يحدث دون تغييرات هيكلية وإجرائية داخل المدرسة، إذ أن معظم المدارس لديها بعض من ملامح الهيكل البيروقراطي.

ونظراً لأن الهيكل البيروقراطي يعد شديد البطء فيما يتعلق بالاستجابة للتغيرات في البيئة الخارجية لذلك فهو يعد غير فعال لتنمية فريق العمل والنمو التنظيمي، وتعمل الهياكل الجديدة على إزالة القيود الإجرائية للهياكل البيروقراطية واستبدالها بثلاث عمليات هي:

- التدفق المرن للمعلومات: حيث يتم تبادل المعلومات بحرية ويتم التواصل في جميع الاتجاهات.
- عملية صنع القرارات الفعالة: حيث يتم تشجيع صنع القرار من قبل الأفراد فيما يتعلق بوظائفهم.
- العقلانية: تتم هيكلة المدرسة من أجل تشجيع الأفراد على ممارسة المبادرات في حل المشكلات، وتحسين العمليات والوفاء باحتياجات العملاء.
- **التعلم التنظيمي:** ويعنى أن التعلم سوف يصبح طريقة من طرق الحياة بالنسبة للأفراد داخل المدارس التى تتمتع بالتمكين، ويعد التدريب من العناصر الرئيسية لخلق منظمة تعليمية، وأن يلعب القادة على جميع المستويات دوراً هاماً فى تعزيز التعلم التنظيمي، وذلك من خلال الأنظمة التى تعمل على تشجيع الأفراد على التعلم، فالتعلم يحدث فى جميع الاتجاهات، ويتعلم العاملون من بعضهم البعض عند تعاملهم مع التحديات والمشكلات، وأخيراً لكي يتم تمكين المديرين ولكي تتمتع هذه المدارس بالفعالية اللازمة فإنها يجب أن تحول أنفسها إلى مؤسسات تعليمية.

ومما سبق عرضه يمكن أن نستخلص أهم الأسس الرئيسية اللازمة للتمكين فيما يلى:

- **توزيع السلطة:** ويتضمن ذلك مجموعة من الهياكل التى تؤدى إلى الإدارة التشاركية.
- **تدفق المعلومات:** يتضمن ذلك نشر المدارس للمعلومات التى تتعلق بتوقعات المديرين والتغذية الراجعة والمعلومات المالية، كما تشكل قوة المعلومات جزءاً من الثقة التى يكتسبها المعلمون عن إدراكهم لقدرة المدير على التصرف كمركز للمعلومات، وأنه ليس من الضروري بأنْ " يعرف" المدير كل شيء ، لكن يجب عليه أن يفهم كيفية توجيه المعلمين لإيجاد الموارد الملائمة من أجل حل المشكلات.
- **المعرفة:** يحتاج المديرون إلى معرفة الكثير عن أهداف العمل وعملية توصيل الخدمة التى يشكلون أحد أهم أجزائها، وأن يمتلكوا المعرفة الأكاديمية والمهنية، والخبرة الفنية، والمعايير الأخلاقية، وحسن المعاملة والإخلاص.
- **المكافآت:** يجب أن تقوم المدارس بتخصيص المكافآت اعتمادًا على كيفية استخدام المديرين للمعلومات و**المعرفة** والسلطة وذلك من أجل تحسين جودة العملية التعليمية، وقد تتمثل هذه المكافآت فى مجموعة من الخطط التى تربط المكافآت المالية للمديرين بنجاح المدرسة، أى أن قوة العقاب والمكافأة تعتبر قوة مزدوجة بأن يتمكن المدير من العقاب من جانب، والمكافأة من جانب آخر.

ويعني ذلك أن: **التمكين = السلطة × المعلومات× المعرفة× المكافآت.**

وتوضع علامة الضرب (×) بدلاً من علامة الجمع (+) لتوضيح أنه عند كون درجة أحد هذه العوامل الأربعة صفرا فلن يتم إعادة توزيع هذا العنصر الرنيسي، كما أن التمكين سوف يساوى صفراً أيضا، وتعمل هذه الصيغة على تذكير الرؤساء بتجنب الخطأ

الشائع فيما يتعلق بإعطاء المديرين مزيداً من السلطة، وعدم إعطائهم الدعم الكافي لممارستها بعقلانية، وعندما يتمتع المديرون بالتمكين يشعرون بإمكانية تحكمهم وسيطرتهم على طريقة أدائهم لوظائفهم، كما يشعرون بزيادة مدى مساءلتهم فيما يتعلق بنتائج الأداء، ويؤدى كل ذلك بدوره إلى شعور المديرين بالرضا الوظيفي وزيادة تحفيزهم نحو أداء أفضل*(Gale, L., ٢٠٠٠, pp. ٤٤-٤٥)* .

٤- متطلبات واستراتيجيات مدخل التمكين:

يعتبر التمكين جزءاً لا يتجزأ من عملية إدارة الجودة الشاملة في التعليم، حيث يهدف التمكين إلي إحداث تغيير في العمل الأكاديمي والإداري داخل المدرسة من خلال توفير العديد من الفرص والحرية للمشاركة في الفعاليات التعليمية والإدارية والتي تتضمنها أبعاد التمكين، وإن تطبيق مبدأ التمكين في المدارس يحتاج إلي بعض التغييرات الهامة والبسيطة في التوجهات والمواقف الإدارية داخل المدرسة.

وهناك متطلبات يجب أن يدركها المديرين قبل تطبيق مدخل التمكين، ومن أهم تلك المتطلبات أن يفهم المديرون مبدأين أساسيين، وهما*(Daughty, H., ٢٠٠٤،١٥-١٦)*، *(خولة خميس، ٢٠٠٢،١١١-١١٣)*:

- أن التمكين ليس مجرد سلطة يتم منحها للمديرين، ولهذا السبب يجب علي المدير أن يعي تماما أن المشاركة في مسئولية صنع القرار داخل أي هيكل من الهياكل اللامركزية يعتبر من أهم متطلبات نجاح مدخل التمكين، بمعني أن أول مطلب يجب أن يقوم المدير بتوفيره هو تشجيع المعلمين علي المشاركة في صنع القرار، وإجراء بعض التعديلات علي المسئوليات والأدوار لتناسب الوضع الجديد.

- أن يهتم التمكين اهتماماً كبيراً بالإنتاجية في العمل المدرسي، كما يعطي للمدير مسئولية الإدارة المدرسية من أسفل لأعلي، ولهذا يجب علي المدير أن يعمل علي إجراء بعض التحسينات لتتناسب مع مهارات ومتطلبات العمل المدرسي.

ولذا فإن التمكين الناجح يتطلب توافرعدد من العوامل مثل القيادة الداخلية القوية، والتنظيم الثابت فيما يتعلق بالأفراد والتمويل، والمشاركة المجتمعية، ولكن هذه السمات لا يمكن أن تظهر أو تتحقق بسرعة، فهي تتطور وتنمو عبر عملية من التطوير القيادي وبناء القدرة التنظيمية، ومن بين الأمور التى تتعلق بالتمكين، المهارة فى إدارة الاجتماعات والتعامل مع وسائل الإعلام، والتفاوض مع المسئولين ومؤسسات المجتمع المحلى، ونادراً ما يتم اكتساب هذه المهارات دون جهد، ولذلك يجب أن يعمل الأفراد على تنمية هذه المهارات لكي يتمكنوا من النجاح فى المجتمع *(Dreie ,P., ١٩٩٦ , ١٢٧-١٢٨)*.

وبالإضافة إلى ذلك فإن المديرين يجب أن يكونوا جزءاً من هذا التغيير ومن المتطلبات الضرورية لوجود مدارس تتمتع بالتمكين الحاجة إلى *(Short, P.& Rinehart, J., ١٩٩٣،٥٩٣)*:

- أن يكون مدخل التمكين متطورة.
- قاعدة معرفية وهياكل مدرسية لكي يتطور التمكين.
- بيئة داعمة للمخاطرة والتجديد.
- بناء الثقة فى العديد من المستويات.
- التأثير الخارجي القوي والتواصل مع المدارس الأخرى المتضمنة فى التمكين من أجل المساعدة فى عملية التغيير.

- إعادة هيكلة دور مديري المدارس.
- الأحداث المتزامنة ودورها فى إحداث تغييرات فى مدخل التمكين.

ويتم تطبيق التمكين من خلال الخطوات التالية *(Leigh, D., ١٩٩٣،٥)*:

- وضع الأهداف بطريقة تحفز الأفراد على تحقيقها وتعريفهم كيفية تحقيق تلك الأهداف.
- تعريف الأفراد كيفية الحصول على الموارد اللازمة لتحقيق تلك الأهداف.
- إزالة العوائق البيروقراطية التى تحد من المشاركة والاتصال الفعال.
- إظهار الثقة فى قدرة المرءوسين على تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات.
- زيادة الفرص المتاحة للمشاركة فى اتخاذ القرارات المتعلقة بكافة جوانب المدرسة.
- تدريب العاملين على التفكير الابداعى وحل المشكلات لتحقيق نتائج أفضل.

كما أن هناك مجموعة من المتطلبات التى يجب على المديرين الأخذ بها لنجاح تطبيق مدخل التمكين وتتمثل فى:

- مشاركة المديرين للمرءوسين فى تحديد الأهداف التنظيمية.
- إعطاء المرءوسين كافة الصلاحيات لاختيار وسائل تنفيذ الأهداف المطلوب منهم تحقيقها ومساعدتهم فى علاج ما يواجههم من مشكلات.
- منح الثقة باستمرار من المديرين للمرءوسين والدعم المستمر لهم.

أما بالنسبة لمقومات تطبيق مدخل تمكين المديرين، فيمكن ذكرها كالآتي *(عادل عبد المنعم المسدى، ٢٠٠٣، ٣٦٤)*:

- قيادة إدارية واعية بأهمية التمكين تقدم النصح والمساعدة للمديرين.
- مناخ تنظيمى يقوم على الثقة والمشاركة فى وضع الأهداف وصنع القرارات.

- المكاشفة والمصارحة مع العاملين والشفافية وعدم حجب المعلومات.
- ثقافة تنظيمية إيجابية تدعم تمكين العاملين وتتميز بالابتكار وحب المخاطرة والاهتمام بفرق العمل.
- نظم معلومات تستند إلى تكنولوجيا المعلومات.
- التخلص من بيروقراطية الهيكل التنظيمى التى تقاوم التغيير وتتمسك بالقواعد واللوائح والإجراءات دون ضوابط.
- التجديد والتحسين فى نظم الموارد البشرية المعمول بها فى المؤسسة.
- إعادة تصميم الوظائف والأعمال بالمؤسسة بحيث تحدد بدقة اختصاصات ومسئوليات كل وظيفة.
- الالتزام الداخلى من جانب العاملين والذى يرتبط بالثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرءوسين.
- الدعم التنظيمى والذى من أهم متغيراته العدالة التنظيمية والتى تحقق أبعاد التمكين.

كما يتضمن تمكين المديرين توسيع الأدوار الوظيفية لكي تتضمن زيادة مسئولية وسلطة ومساءلة المديرين فيما يتعلق بصنع القرارات الخاصة بعملية تحسين الجودة، ولذلك استراتيجيتان للتمكين، وهما:

أ- **التمكين القائم على المشاركة**: يتم إعطاء المديرين سلطة ومسئولية جزئية فيما يتعلق بصنع القرارات الخاصة بقضايا تحسين الجودة، وفى مثل هذه الحالة يشترك المديرون الذين يعملون دائماً فى فرق عمل فى تحديد المشكلة والبحث عن الحلول البديلة واختيار أفضل هذه الحلول من أجل إدارتها، ومن بين الأمثلة على التمكين القائم على المشاركة الأنواع المتعددة لفرق حل المشكلات، بما فى ذلك دوائر الجودة، وفرق تحسين الجودة وفرق مشاريع الجودة *(Dimitriades ,Z., ٢٠٠١،٢١)*.

ويعد مصطلح "صنع القرار المشارك" هو أفضل وصف لعملية صنع القرار الخاصة بالمديرين فيما يتعلق بإعادة هيكلة المدارس، ويتضح من ذلك أن هذا الملمح من أهم ملامح مدخل تمكين المديرين، وعلاوة على ذلك فإن المديرين سوف يحتاجون إلى التنمية من أجل تعلم كيفية قيامهم بأدوارهم، وقد تتضمن المجموعات الخاصة بإعادة هيكلة المدارس مجموعة من الإداريين وأعضاء مجلس إدارة المدرسة والمهنيين والمدرسين، والآباء وأعضاء المجتمع بوجه عام، وينبغي أن يتم تضمين الخبرة والمهارة في جمع المعلومات والعمليات الجماعية وتحقيق التنمية المهنية، حيث تؤثر جودة التواصل داخل المدرسة على فعالية المديرين في مجموعات صنع القرار المشارك، وتعد هذه السمة أحد أهم ملامح تمكين المديرين الخاصة بإعادة هيكلة المدارس *(Klecker, B.& Loadman, .W., ١٩٩٦, ٣٦٨)*

وتقدم عملية صنع القرار المشارك مجموعة من الوسائل الجديدة الخاصة بإعداد الإداريين بالمدارس فيما يتعلق بعملية صنع القرار، حيث يتولون هذه المسئولية وحدهم ويتحكمون في كل ما حولهم، وفي الوقت الحالي تعمل قليل من المبادرات والبرامج داخل المدارس للمديرين على تقديم المعرفة والمهارات الجديدة اللازمة لهذا التغيير، ولكي ترتفع نقاط المديرين في المقاييس الخاصة بالمشاركة في التمكين يجب أن يقدم الرؤساء المزيد من الفرص للمديرين من أجل زيادة أدوارهم ومسئولياتهم، وسوف يحدث ذلك إذا كان المديرون يدعمون ويشجعون مثل هذا النوع من التغيير، ويجب أن يشترك المديرون في صنع القرارات المهنية التي ينبغي اتخاذها داخل مدارسهم.

ب- **التمكين القائم على الإدارة المتمركزة في موقع المدرسة:** ويتمثل في إعطاء المديرين مسئولية تامة من أجل تحديد الحلول المثلى لمشكلات تحسين الجودة، ومن أجل صنع القرارات والتطبيق الفعلي لها، وتعد أفضل التطبيقات المعروفة لهذه الاستراتيجية هي

فريق الإدارة المتمركزة فى موقع المدرسة، وفى السنوات الأخيرة تم استخدام مفهوم الإدارة الذاتية من أجل تدعيم تمكين المديرين، حيث يتولى المديرون مسئولية نتائج عملهم ويتابعون أدائهم الشخصي ويبحثون عن الموارد اللازمة واتخاذ المبادرات لمساعدة الآخرين *(Short, P., ١٩٩٤, ٤٩٥)*.

كما توجد مجموعة من القضايا التى تتعلق بإعادة هيكلة الإدارة المتمركزة فى موقع المدرسة ومنها *(Anne, C., ١٩٩٩،١٨٢)*:

- أن يتم وضع معاملات صنع القرار، وإعطاء المدارس السلطات، وحصول المدارس على تعليمات من القائمين عليها.
- التوزيع الفعلي بطريقة تخصيص الأموال ولا ينبغي إعطاء المديرين سلطة تحكمية فقط، ولكن إعطائهم السلطة المالية من أجل تفعيل الإصلاحات التى توافق عليها وتقرها المدرسة.
- تطوير المساءلة والتقييم على مستوى المدرسة بدلاً من المستوى المركزي.
- ينبغي أن تؤدى اللامركزية إلى تحسين جودة التعليم وزيادة المساواة فيه من أجل خلق بيئة تعليمية مدعمة وناجحة.

ثانياً: عملية الإصلاح المدرسى:

يعتبر إصلاح المدرسة هو الوحدة الأساسية لإصلاح النظام التعليمى حيث إن المدرسة ليست موقعا للتعلم فقط والحصول على المعلومات فحسب، ولكنها مكان يتعرف فيه الطلاب على القيم التى تشكل شخصياتهم وتحدد سلوكهم المستقبلى، ويمثل الإصلاح المدرسى أحد أهم أهداف الإصلاح التعليمى، وأن المدرسة لا يمكنها أن تنجح فى أداء رسالتها فى نطاق مدرسى تعطل فيه المركزية الشديدة المبادرة وتمنع الاستفادة من فرص التجديد، لذا ظهر مدخل جديد يدعو إلى أن يسمح للمدرسة أن تحدد أهدافها الخاصة وفقاً

لظروفها وأحوال المجتمع المحيط بها وذلك من أجل تحسين تعلم الطلاب ودعم الروابط فيما بينهم وبين المدرسة بمعنى أن كل مدرسة تصبح وحدة مستقلة مسئولة عن نتائجها، وسوف نتناول هذا المحور من خلال النقاط التالية:

١- مفهوم الإصلاح المدرسى:

مع بداية الثمانينيات من القرن العشرين برزت حركات الإصلاح المدرسي، والتى تزامنت مع حركات إعادة هيكلة النظم المدرسية، وبالرغم من الاختلافات بين النظامين إلا أنهما يشتركان فى أن كلاً منهما يتطلب ما يلي:

- المدارس التى تدار ذاتياً من داخلها تتمتع بسلطة كاملة فى عملية صنع القرار.
- لامركزية المناصب الإدارية والأكاديمية واستقلال المدرسة عن النظم المركزية.
- التوافق والالتزام بالمعايير القومية للعملية التعليمية مع ضرورة العمل على الارتقاء بمعدلات الجودة فى العمل المدرسى إلى المعدلات العالمية.

وبدأت حركات الإصلاح المدرسى بوجه عام على مستوى العالم فى صورة إصلاحات مفروضة من المستويات العليا إلى المدارس، ولكن ثبت عدم توافق تلك الإصلاحات مع عمليات تحسين المدرسة وعمليات الإدارة الذاتية للمدرسة، ولهذا فقد اتجهت العديد من الدول ومن بينها الولايات المتحدة الأمريكية إلى تطبيق لامركزية الإدارة فى العملية التعليمية فى المدارس كصورة وكمطلب أساسى من مطالب الإصلاح المدرسى، بهدف طرح عمليات الإصلاح من داخل المدارس مما يزود المدارس بالقدرة على المرونة الكاملة فى التعامل مع الظروف والمستجدات العالمية والتطورات الهائلة التى يشهدها العالم حالياً *(Husen, T. & Posttethwaite, N., ١٩٩٩, ١٨)*

كما يعرف بأنه تلك التغييرات التى تشمل النقاط التالية معا وهـــى (McNeil, L. ٧٦، ٢٠٠٠،):

- التحسين الشامل للمدرسة بحيث يتضمن كل جانب فيها بدءا من المنـــاهج إلـــى التعلم حتى إدارة المدرسة.
- برنامج أو عملية أو تصميم يجعل كل الطلاب قادرين على مواجهـــة تحـــديات المحتوى الأكاديمي.
- اطار للتحرك من البرامج التربوية المتعددة إلى خطـــة موحـــدة تركـــز علـــى الإنجاز الأكاديمي.
- نتائج لجهود تعاونية لهيئة المدرسة والآباء وهيئة الإدارة التعليمية.

٢- أهداف الإصلاح المدرسى وخصائصه:

يتركز الهدف من برامج الإصلاح المدرسى فى تحـــسين مـــستويات التحـــصيل الأكاديمى لدى الطلاب من خلال تدعيم عمليات تطبيق الإصلاحات الشاملة فى كافة النظم الإدارية والتنظيمية والتربوية والأكاديمية بالمدرسة اعتماداً على البحث الجيـــد والتحليـــل الفعال للمواقف والتحديات التى تواجه العملية التعليمية، واعتماداً على ممارســـة أســـاليب فعالة للإصلاح المدرسي، ونظراً لأن الإصلاح المدرسى يسهم فى تطوير وتحسين العملية التعليمية والاهتمام بالأساليب القيادية لإدارة المدرســـة وتحـــسينها، وتطـــوير معـــدلات المشاركة الأبوية فى العملية التعليمية، والتركيز على تحقيـــق وتلبيـــة مطالـــب الطـــلاب والمعلمين وأولياء الأمور، مما يكون بدايـــة للوصـــول إلـــى المعـــايير الجيـــدة للعمليـــة التعليمية(Little, M. & Houston, D., ٢٠٠٣،٥٤) .

ومن هنا يمكن عرض أهداف الإصلاح المدرسى فى النقاط التالية:

أ- **بناء رؤية مدرسية:** حيث إن الرؤية المدرسية تعتبر من أهم الأهداف التى تسعى حركات الإصلاح المدرسى إلى الوصول إليها من حيث أنها تمثل المعول الأساسى الذى تقوم عليه كافة الجهود والمحاولات المدرسية لتحسين مستويات الجودة فى المدرسة، ومما لا شك فيه أن الرؤية هى عبارة عن الشكل الذى يريد الجميع أن تكون عليه المدرسة، بمعنى أن الرؤية المدرسية هى عبارة عن حلم يتم تحديده انطلاقاً من الواقع الملموس واستعانة بالخبرات والمحاولات السابقة للإصلاح، ووصولاً إلى الواقع المستقبلى المأمول للمدرسة، فالإصلاح المدرسى يقوم أولاً على بناء الرؤى المدرسية وإعداد المدارس للمستقبل.

ب- **رفع معدلات الجودة والكفاءة فى الإدارة المدرسية:** يتركز الإصلاح المدرسى بصورة أساسية على الخروج بالمدرسة من بوتقة المركزية التى ثبت فشلها وتعطيلها المستمر للعمل وللرقى المستمر للمدارس والدخول فى إطار اللامركزية الإدارية والأكاديمية، تلك اللامركزية التى تفتح الباب واسعاً أمام تطبيق العديد من المداخل التى تؤدى إلى رفع معدلات كفاءة وجودة الإدارة المدرسية، ذلك لأن الإصلاح المدرسى يزود المدارس بالقدرة على الاستيعاب وتفعيل قوانين وقرارات الإصلاح الأكاديمى، والقدرة على صياغة المناهج بالأسلوب الذى يزيد من جودة العملية التعليمية والقدرة على قيادة المدرسة نحو تحقيق مستويات راقية من الأداء الإدارى والأكاديمى، وتعتمد الإدارة المدرسية على زيادة معدلات المرونة فى العمل المدرسى وزيادة القدرة على التكيف مع الظروف والمستجدات الجديدة فى العصر الحالى، والقدرة على مواكبة التكنولوجيا وتقديم الطالب إلى المجتمع الجديد *(Ugboro, I., ٢٠٠٦، ٢٨)*

جـ- **تطبيق مبادئ المحاسبية الأكاديمية:** التى تركز بصورة جيدة على مستويات الأداء التعليمى للطلاب، حيث أصبحت المحاسبية على الأداء المدرسي من أهم المتطلبات المستحدثة فى المدارس، وذلك لأن نظام اللامركزية فى العمل المدرسى يقوم على توفير المزيد من الحرية والاستقلالية للمدارس، واهتمام كل فرد بداخلها بالمشاركة فى تحديد مسارات العملية التعليمية داخل المدرسة بهدف توفير كافة المتطلبات التى تزيد من إمكانية تطبيق مبادئ المحاسبية على الأداء الأكاديمى داخلها، ويؤدى عدم تطبيق المحاسبية إلى ضياع العديد من محاولات وجهود الإصلاح المدرسى، وإن تطبيق مبادئها يؤدى إلى سيادة جو من العمل الفعال داخل المدرسة مما يجعل كل شئ فى النهاية يصب فى مصلحة الطلاب بحيث يكون ذلك بداية على طريق تطبيق مدخل التعليم المتمركز على الطالب(*Wong,K.&Evers,C.* ٢٠٠١،١٢٢)

د-**زيادة مرونة السلطة فى عملية صنع القرار:** حيث تعبر عمليات الإصلاح المدرسى عن فعاليات موجهة توجيهاً ذاتياً نحو بناء القدرات الإدارية للمدارس لزيادة معدلات السلطة المدرسية فى عملية صنع القرار، ومن هنا ينصب تركيزها الأساسي على تطوير معدلات الكفاءة فى الإدارة المدرسية لأنها جزءاً من اللامركزية التعليمية ومطلباً من مطالبها.

ومما سبق نجد أن الهدف من تطبيق حركات الإصلاح المدرسى يكمن فى تحقيق ما يلي (*Hill,P. &Harvey,J.* ٢٠٠٤،٥١):

- إدارة المدرسة من واقع العمل وإتاحة الفرص للمدرسين والطلاب للمشاركة فى عمليات الإصلاح المدرسى.

- الاستعداد لتطبيق حركات التطوير وتحسين المدرسة والاستعداد لتطبيق الاستراتيجيات الخاصة بزيادة فعالية وجودة كل من العمل المدرسي وجودة التعليم.
- توفير نظم التغذية الراجعة لكل من المدرسين والطلاب بصفة مستمرة من خلال تحديد نقاط القوة و الضعف وتحقيق التنمية المهنية لكل من المدرسين والمديرين أثناء القيام بتنفيذ فعاليات الحياة اليومية داخل المدارس.

ويهدف الإصلاح المدرسى إلي توفير وبث نظام تعليمي يتطلب المشاركة في تنفيذ الفعاليات التعليمية وعدم استئثار المدير بصنع القرار بمفرده، ولهذا هناك العديد من السمات التي يتميز بها نظام الإصلاح المدرسى منها ما يلي (*صفاء عبد العزيز، سلامه عبد العظيم، ٢٠٠٧، ٣٥٤-٣٥٥*):

- يمثل ذلك النظام نقلة في العملية الإدارية، حيث يؤثر علي النظام المدرسي ككل، ويحدث تغييراً في موازين القوي، وتغييراً في العلاقات البينشخصية والتنظيمية بين المعلم والمتعلم والإدارة المدرسية.
- يمثل ذلك النظام تحولاً نحو ملكية المدرسة، بمعني أنه يهدف إلي زيادة الإحساس لدي المدير والمعلم والمتعلم بملكية المدرسة، ويقوم هذا النظام الإصلاحي علي الجمع بين المعلم والطالب والمدير وولي الأمر في العمل علي تنفيذ خطة إصلاح شاملة تحتاج لتضافر كافة الجهود لإنجاحها.
- يهدف ذلك النظام الإصلاحي إلي تحويل المدرسة لمنظمة تعليمية مفتوحة أمام الجميع للمشاركة وخصوصاً أمام المجتمع الخارجي، ويظهر هنا دور القيادة جلياً في تحقيق التوافق بين المتطلبات المجتمعية من المدرسة والمتطلبات التعليمية والأكاديمية.

- يهتم ذلك النظام ببناء القدرات لكل فرد داخل المدرسة، ويضع تنمية العاملين في أولويات اهتماماته.

هذا ونجد أن جميع برامج الإصلاح المدرسى تشترك في الخصائص الآتية:

- تحسين مستوى الأداء الأكاديمي لجميع الطلبة دون استثناء.
- البرامج موجهة لجميع الموضوعات الأكاديمية ومستويات الدراسة ومراحلها.
- تعتمد على نتائج أبحاث تربوية ذات طابع تجريبي.
- تركز على الأبعاد المتنوعة للنمو المهنى لأعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية.
- تدعو إلى تكاتف جميع الموارد عبر المناهج وعبر مراحل الدراسة.
- تيسر مشاركة أولياء الأمور والمجتمع فى العملية التربوية.

لكن توافر هذه الخصائص لا يشكل ضماناً أكيداً لفعالية الإصلاح المدرسى، حيث إن ضمان نجاحه يتطلب تكاتف جهود المدرسين والإداريين وأولياء الأمور، وأعضاء المجتمع المحلى.

٣- مبررات تطبيق الإصلاح المدرسى ومميزاته:

توجد مجموعة من المبررات التى دعت إلى تطبيق مدخل الإصلاح المدرسى والتى تتمثل فى النقاط التالية *(وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٦، ٩١-٩٢)*:

- نشر الديمقراطية والوعي الإداري داخل المدرسة من خلال إنشاء العديد من الهياكل الإدارية والتنظيمية التى تضمن التطبيق الناجح لذلك النمط الإصلاحي.
- تزويد المدرسة بالسلطة والقدرة على امتلاك الآليات التى تمكنها من التعامل مع المشكلات ومع الصراعات وقت حدوثها وقبل تفاقمها.

- يؤدى ذلك النمط إلى أن تكون المدرسة مسئولة مسئولية كاملة عن كافة معدلات الأداء الأكاديمي والإداري التى تحققها مما يضمن التطبيق الفعلي لنظم المحاسبية الأكاديمية.
- الاستفادة الفعالة والكاملة من التكنولوجيا فى تطوير العملية التعليمية وذلك من خلال اتخاذ المدرسة الإجراءات التى تضمن تفعيل نظم تكنولوجيا المعلومات والاستفادة منها فى تحقيق الأهداف المدرسية.
- بناء قدرات ومهارات المديرين والمعلمين الإدارية والتعليمية والأكاديمية من خلال مشاركتهم فى عملية تخطيط وتحديد المعايير التى يتم من خلالها تقييم العملية التعليمية وتقييم مستويات الطلاب.
- الإسهام الفعال فى تطوير القدرات القيادية والأكاديمية لدى مديري المدارس وفرض أدوار جديدة على كل من المدير والمعلم.
- المساهمة فى بناء قدرة الإدارة المدرسية على إدارة التغيير وزيادة الوعي الأكاديمي والإداري بين كافة العاملين داخل المدرسة وبين الطلاب مما يؤدى إلى تقليل فرص حدوث مقاومات للتغيير المدرسي.
- المساهمة فى تطبيق الربط والتلاحم بين كافة فئات العمل المدرسي بهدف الوصول إلى تحقيق جودة العملية التعليمية.
- إتاحة الفرصة أمام الجميع للمشاركة فى إدارة العملية التعليمية والمشاركة فى صياغة المعايير التى يتم من خلالها تقييم الطلاب والمدرسة ككل.
- تكوين رؤية مشتركة بين كافة الأفراد حول الهدف من العمل المدرسي.

ويتميز مدخل الإصلاح المدرسى بعدة مميزات من أهمها ما يلى (*حسن حسين البيلاوى*، ٢٠٠٤، ٣٣٤):

- إن مدخل إصلاح المدرسة يجعل عملية إحداث التطوير محددة فى وحدة يمكن قياسها وضبطها وملاحظتها وهى المدرسة، فهى وحدة الفعل ووحدة التغيير ووحدة التقويم.
- إن التطوير الذى يتخذ من المدرسة وحدة للفعل يجعل من المدرسة الميدان الذى نضمن أن تتقابل فيه كل المدخلات.
- إن هذا المدخل يهيئ المدرسة لأن تصبح قادرة ذاتياً ومهنياً على تحمل المسئولية والمساءلة على الأقل فى مجال المدرسة الفعالة فى كل جوانبها ومجال المشاركة المجتمعية من حيث الامتداد المجتمعي، وبالتالي يساعدنا على التحرك الحقيقي نحو اللامركزية القائمة على العلم والمهنية وبناء القدرة الذاتية على مستوى الوحدة الأولى فى خط الإنتاج التعليمي وهى المدرسة.
- يؤهل هذا المدخل نظامنا التعليمي للتعامل مع عمليات ونظم توكيد وضمان الجودة والاعتماد التربوى.
- يعد ذلك المدخل بوابة العبور نحو الاعتماد الأكاديمي للمعلمين وللمدرسة وذلك بتحديد معايير الاعتماد التى إذا توافرت لدى المدرسة أو لدى المعلم كانت سبباً فى اعتماد المدرسة والمعلم.

٤- مداخل الإصلاح المدرسى:

تناولت الخطة الاستراتيجية القومية للتعليم في مصر أثنى عشر برنامجا لإصلاح التعليم في مصر ومن بين هذه البرامج برنامج الإصلاح المدرسى وإعدادها التربوي، والذي يهدف إلى تمكين المدرسة من تحسين أدائها للوصول إلى جودة المخرجات التعليمية باعتبارها هى وحدة العمل والتغيير وكذلك الأخذ بمبدأ ومنهجية جديدة في عملية

إصلاح وتطوير التعليم من أجل إحداث نقله نوعية فى إدارة العملية التعليمية، وتمكين المدرسة ومجتمعها المحلى من ممارسة الإدارة المتمركزة للارتقاء بالأداء المطلوب والوفاء باحتياجات العملاء كما تضمنت الخطة برنامج التأصيل المؤسسي اللامركزى والذى يهدف إلى دعم القدرة المؤسسية للنظام التعليمي لتحقيق كفاءة النظم والتأصيل المؤسسي للامركزية وتطوير كلا من الهيكل التنظيمي والأداء المالي*(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ٨٦)*.

وفيما يلى نتناول مداخل الإصلاح المدرسى وتتمثل فيما يلى:

أ- اللامركزية فى الإدارة:

تعد اللامركزية فى الإدارة مظهراً هاماً ورئيسياً فى برامج الإصلاح، حيث أصبح صنع القرار فى كثير من القضايا من مسئولية المدرسة؛ وذلك بهدف إعطاء أصحاب العلاقة بالعملية التربوية من الإداريين، وأولياء الأمور، والمعلمين، والطلبة، وأفراد المجتمع سلطة أكثر فى التصرف بأمور مدارسهم، مما يزيد من الشفافية فى التعامل مع الأمور ويعزز مفهوم المساءلة عند الأفراد، كل هذه الأمور تتخذ لإتاحة الفرصة لوجهات نظر عديدة للإشتراك فى صنع واتخاذ قرارات تتعلق بقضايا ذات طابع محلى، ووضع آليات عمل وتكوين رؤية مستقبلية تهتم بالمتغيرات الخاصة بالمدرسة تحديداً*(Lane, B. & Gracia, S., ٢٠٠٤, ٨٩)*.

حيث إن الهدف الأساسي من اللامركزية هو تحسين درجة الكفاءة وجودة التعليم، وتلك اللامركزية التى ترى أن المدير يستطيع أن يحل مشاكله التعليمية بذاته بصورة أفضل بكثير من أن تحلها له الدولة، وهذا الرأي مهم لأنه ربما يعمل على توفير مزيد من الحرية وإلقاء المسئولية على المديرين.

ب- الإدارة المتمركزة فى موقع المدرسة:

تعد الإدارة المتمركزة فى موقع المدرسة إحدى موجات الإصلاح الشهيرة باعتبارها وسيلة لتحسين المدارس، ولقد استخدم هذا النمط اللامركزى، لزيادة مسئولية ومحاسبية المدارس وذلك من خلال مجالس إدارة المدارس المحلية لزيادة المستوى التحصيلى للتلاميذ، والمكاتب المركزية لتحسين الكفاءة الإدارية، وكذلك نقابات المعلمين لتفويض السلطة للمعلمين ومن خلال المجموعات المجتمعية لتعزيز المشاركة الوالدية.

وقد سعت إلى تطبيق هذا المدخل كل من استراليا وكندا والمملكة المتحدة وبعض الولايات الأمريكية ويطلق عليها مسميات عديدة منها: استقلالية المدرسة School Autonomy أو الإدارة الذاتية للمدرسة School Self Management أو الإدارة المتمركزة فى موقع المدرسة (S B M) School- Based Management ، ويهدف تطبيق مدخل الإدارة المتمركزة فى موقع المدرسة إلي تعزيز قوى الآباء فى مجلس إدارة المدرسة على حساب سلطة التعليم المحلية، وتحسين المحاسبية أو المساءلة التعليمية حول استخدام التمويل والموارد، وتحسين كفاءة استخدام الموارد فى خدمة التعليم، وتوزيع أكثر عدالة لأموال الحكومة المقدمة للمدارس، وتحسين جودة التدريس والتعليم، ويزيد من فعالية الإدارة حيث يمنع الفقد والإهدار المالى لتمكينها للمعلمين والآباء والمواطنين وأصحاب الأعمال فى المشاركة فى صنع القرار داخل المدرسة، مما يؤدى إلى المنافسة من أجل الامتياز والتفوق*(Gay, G. & Hanley, M, ٢٠٠٤, ٣٥٦)*.

وتعد الإدارة المتمركزة فى موقع المدرسة استراتيجية تمهيدية لجعل عمليات أو سلطة صنع القرار لا مركزية على المستوى الإجرائي "المدرسة" مما يسهل تفويض السلطة للمعلمين وأولياء الأمور فى صنع القرار، وهى إحدى التعبيرات عن اللامركزية

التى تشير إلى الزيادة فى السلطة على المستوى المدرسى، وتؤكد على التفويض لسير عملية صنع القرار فى المدرسة فى ضوء إطار مركزي متناسق حيث يتمثل الهدف الأساسى لها فى زيادة سلطة ومرونة المدارس بشكل يجعل العملية التعليمية أكثر فعالية، وبصفة عامة فإن الإدارة المتمركزة على المدرسة تشتمل على العناصر الأساسية الآتية: انتقال سلطة صنع القرار، تفويض السلطة إلى المدارس، محاسبية المساهمين فى العملية التعليمية، التوازن بين السلطة والمسئولية، وتفويض السلطة للمدراء والمعلمين *(أحمد نجم الدين أحمد، ٢٠٠٥، ٣٣٧).*

جـ- إعادة البناء التنظيمي Restructuring:

يعرف مدخل إعادة البناء التنظيمى للمدرسة (إعادة الهيكلة) على أنه التحول الأساسى من العمل التقليدي إلى تنمية التفكير الأساسى والأداء الأكاديمي العالي، ويركز ذلك على أهداف إعادة الهيكلة فى تحقيق المساواة والكفاءة فى التعليم بحيث يتم تحقيق مستوى عالى من الأداء عند جميع الطلاب فى حين لم يحدد مستوى التغيير الذى يقود لتحقيق ذلك، وإن إعادة الهيكلة هى عملية صناعة قرار بواسطة شخص شديد الصلة بالقضية المراد حلها وتعنى مشاركة واسعة النطاق فى عدد من المجالات التى كانت تعتبر حقاً مقصوراً على الإدارة المركزية، وتحدث إعادة الهيكلة تغييرا على مستوى إدارة المدرسة، وتخفيف الهيكل البيروقراطي وتوزيع السلطة على العاملين والآباء.

وتنتج زيادة الفعالية التنظيمية داخل المدرسة من خلال تعزيز مواقف العاملين داخلها، من خلال التركيز علي استراتيجيات الدافعية والتحفيز والممارسات التي تهدف إلي إيجاد سبيل للتقويم، من أجل تحقيق مستوي جيد من الرفاهية، وذلك نظراً للدور الكبير الذي يلعبه المديرون في تطوير وتوفير الخدمات التعليمية، ونتيجة للتأثير الكبير

الذي تؤثره اتجاهاتهم ومواقفهم علي النتائج التنظيمية والتي تتمثل في رضا العملاء (الطلاب، المدرسين، وأولياء الأمور) عن العملية التعليمية *(Elizabeth, J., ١٥، ٢٠٠٣)*.

ويهدف إعادة البناء التنظيمى للمدرسة إلى*(Bull, B., ٢٠٠٦, ٥١-٥٢)*:

- صنع القرار المتمركـز فـى موقـع المدرسـة School- Based Decision Making فيما يتعلق بالميزانية وتطوير المعلمين والمناهج والتعليم.
- التوجيه نحو السوق Market Driven Orientationعلى أساس اختيار الآبـاء للمدرسة أو اعتبار المجتمع والآباء والطلاب زبائن المدرسة.
- التحول من استخدام التكنولوجيا فى التدريب البسيط إلى زيادة استخدامها فى تقديم خدمات تعليمية متميزة.
- التحول من تأكيد التطابق فى التعليم إلى تفهم جديد للمعرفة الإنسانية.
- التحول فى المناهج من التأكيد على تغطية نطاق واسع من الموضـوعات، إلـى التأكيد على فهم ومساعدة الطلاب فى بناء المعاني الخاصة بهم.

د- التنظـيم الـذاتي والمحاسـبية Self Regulation and Accountability:

يمثل هذا الاتجاه نوعاً من التكيف بين التعليم وبيئة المجتمع المحيطة به لتحـسين الإدارة بها، حيث يؤكد على أن المؤسسة فى هذا الاتجاه تكون أكثر فعالية وسيطرة علـى مدخلاتها ومخرجاتها وأكثر وعياً بأهدافها ومتطلبات السوق وأكثر توظيفاً لمبدأ الحـوافز ولديها القدرة على التغيير من خلال المستويات التنظيمية.

ومن أجل تعزيز المصداقية والتأثير الإيجابى لأنظمة التقييم والمحاسبية وتقليل نتائجها السلبية إلى أدنى حد، ينبغي على صناع السياسة التعليمية الآتي (سهام جمال محمد، ٢٠٠٤، ٤٩-٥٦):

- توفير الاحتياطات اللازمة لتجنب استبعاد الطلاب من التقييم.
- ضمان توفر تقييم عالى الجودة كل عام للمحاسبية العالية للأهداف.
- عدم التركيز على اختبار وحيد بل البحث عن مؤشرات متعددة الأوجه مما يزيد من مصداقية النتائج المستندة على التحصيل.
- التأكيد على تحديد معايير أداء تستوعب جميع الطلاب.
- إنشاء آليات محاسبية واضحة مؤثرة على المدارس والمدرسين وأحياناً الطلاب.

أي أن نظام المحاسبية ما هو إلا مجموعة من الالتزامات والسياسات والممارسات التى تستهدف زيادة استخدام الممارسات التعليمية الجيدة، وتقليل استخدام الممارسات الضارة أو المضيعة للوقت، كما يستهدف إنشاء آليات داخلية لتحديد وتشخيص وتغيير برامج العمل التى لا تقود إلى التعلم ولا تتحقق المحاسبية إلا إذا نجحت السياسات والممارسات التعليمية فى توفير تعلم جيد وعلاج المشكلات التى تحدث، لهذا فمن اللازم وجود مؤشرات أداء وعمليات تشخيص مستمرة للتقييم إذا كانت هذه الأوضاع قد تم تلبيتها، ويجب أن تتضمن هذه العمليات طرقا لتغيير الممارسات التعليمية غير الناجحة التى لا تخدم الطلاب.

هـ- الإصلاح المتمركز على المعايير:

إن الإصلاح القائم على المعايير يعنى وضع نموذج تعليمي قوى يحدد لنا الأسس والقواعد التى سيقوم عليها الإصلاح من خلال خطط وقرارات وأساليب منهجية وإرشادية

جيدة، ويعمل هذا النموذج القوى الثابت فى نفس الوقت من خلال التطبيق العملى على تطوير الأداء، ويعمل على خلق سياسة إبداعية خلاقة داخل النظام التعليمى ككل وداخل الفصول كلا على حده، والتى كانت تنقصنا فى كل طرق الإصلاح السابقة، وهذا الخط الجديد فى الإصلاح قادنا لأن نركز كل جهودنا فى الفهم الدقيق لنواحى القصور بين كل مكونات العملية التربوية، سواء داخل الفصول، أو المدرسة، وهذا بالتالى يقودنا لأن يكون لهذا الترابط دور كبير فى التنمية والتطوير على مستوى المدرسة *(Swanson, C.& Stevenson, D., ٢٠٠٢،٢)*.

وبالرغم من اختلاف الإصلاح القائم على المعايير فى السياسات المختلفة المستمدة من مدرسة إلى أخرى إلا أن التربويين وضعوا له ثلاثة مبادئ، هي *(O' Day ,J. ١٥١،٢٠٠٣)*:

- تحديد الأهداف العامة للإصلاح، من خلال تحديد ما يجب أن يعرفه الطالب، ومراحل وصوله لتطبيق كل مهارة وموهبة على حده وفى أى وقت يستطيع ذلك وهو ما يعرف "بمعايير المحتوى".
- وضع خطة رئيسية للمناهج لإكساب هذه المهارات من خلال معرفة المناهج الملائمة لكل مرحلة عمرية، وكذلك للإعداد الوظيفى للمعلم وكذلك السياسات المتبعة لهذا التطوير والإصلاح، والنظام المتبع فى طرق توصيل تلك المعلومات.
- إن نجاح هذا الإصلاح يتطلب تدخل المدرسة الذاتى وتحمل المسئولية كاملة على مستوى المدارس لتنفيذ هذه الخطة من خلال تنظيم أوقات عملها ومواعيد محاضراتها والوسائل المتبعة مع التلاميذ لإكسابهم هذه المهارات بما يناسب إمكانياتهم.

مما سبق نجد أن الإصلاح المتمركز على المعايير يركز بشكل أساسى على مستوى التفاعل بين كل محتويات العملية التعليمية حتى يتحقق إصلاح شامل وكامل،

ولابد أيضا من تحسين الطرق المتبعة فى المدارس لتحسين النظام ككل أى لابد من تحسين العلاقات بين العاملين بالمؤسسة التعليمية، تغير نمط المعاملة بين المديرين والمعلمين، تغير نمط المناهج وطريقة تأديتها ولابد أن تتمتع بالمرونة الكاملة وفى نفس الوقت تراعى الفروق الفردية بين المدارس فكل مدرسة على حدة لها احتياجاتها الخاصة بها ولا ينبغى أن نعطى معيارا واحدا لكل المدارس.

ووجد مجموعة من الآليات يعتمد عليها تطبيق مدخل الإصلاح المدرسى، وهى *(أيمن محمد البيومى، ٢٠٠٦، ١٤-١٥)*:

- التغيير التنظيمي: يستخدم التغيير التنظيمي كأداة للإصلاح على مستوى المدرسة من خلال بعض الآليات والتى تشمل: فريق الإدارة والتخطيط، فريق الدعم للطلاب والمعلمين، وفريق الآباء.
- التخطيط: يستخدم التخطيط كأداة من أدوات الإصلاح من خلال بعض آليات التخطيط فى المدرسة مثل: جمع البيانات عن حاجات المدرسة، ثم تحديد الحاجات، ووضع ملف لإنجاز المدرسة، وصياغة أهداف واضحة قابلة للقياس.
- المناهج: لا يشترط تطبيق مناهج معينة ولا طرق تدريس محددة ولكن يركز على الطرق التى تنمى لدى الطلاب القدرة على الاختيار واتخاذ القرار والتواصل مع الآخرين مثل التعلم التعاوني.
- التقويم: يهدف إلى متابعة عمليات البرنامج وتوفير التغذية الراجعة والمعلومات عن سير عملية تطبيق البرنامج.
- الواقعية والمرونة: وتشير إلى مراعاة الإمكانيات المادية المتاحة للمدارس، فلا يشترط توفير أدوات معينة بل يركز على بنية العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة، كما يجب أن تتسم بالمرونة فى التطبيق.

- الدعم الداخلي للإصلاح: يتم الدعم الداخلي على مستوى المدرسة عن طريق:

- التصويت من قبل العاملين فى المدرسة قبل تطبيق عمليات الإصلاح.
- إصدار دليل تعليمي للمعلمين يهدف إلى تكوين رؤية مشتركة للإصلاح فى المدرسة.
- التدريب الذى يتلقاه مدير المدرسة وذلك لأهمية دور المدير فى دعم عملية الإصلاح.

٥- مراحل تطبيق الإصلاح المدرسى:

يتم تطبيق الإصلاح المتمركز على المدرسة بغرض تطوير القدرات الأكاديمية للمدرسة، وزيادة درجة إسهام المدرسة في التأثير علي بناء الشخصية العامة للطالب، من هنا كان تقسيم الإصلاح المدرسى إلي مراحل بحيث تحقق كل مرحلة هدفاً من الأهداف العليا لهذا المدخل الإصلاحي، ولهذا فيتم الإصلاح من خلال المراحل التالية:

- **المرحلة الأولى: التخطيط:** فلا يمكن أن يتم تنفيذ أي فعالية من فعاليات العملية التعليمية دون تخطيط ذلك لأن مرحلة التخطيط هي المرحلة التي يتم فيها وضع وتحديد الأهداف العامة للإصلاح، وتتم تلك المرحلة من خلال قيام القيادة المدرسية بعقد لقاءات جماعية تضم كلا من أعضاء المجتمع المدرسي وأعضاء المجتمع الخارجي وأولياء أمور الطلاب للنقاش حول الأهداف المجتمعية والطلابية والإدارية فى عملية الإصلاح، وتحديد النقاط والقوانين التي سيتم مراعاتها عند تنفيذ الفعاليات الخاصة بالمراحل التالية للإصلاح، ويتم خلال تلك المرحلة تحديد الأولويات والأهداف الهامة أولاً بأول، ووضع القوانين والقيم وتحديد الرؤى والأهداف مع ضرورة استيعاب كل فرد في المدرسة لتلك القيم والرؤى، وضرورة وقوف كل فرد علي دوره المنوط به في تلك المرحلة*(Wong,K.&Evers,C. ٢٠٠١،١٥٢)*.

ويتم أيضاً في تلك المرحلة وضع وتحديد الاختصاصات والبدائل المطروحة لتنفيذ الفعاليات في حالة فشل أحد الإجراءات، ولا تنتهي عملية التخطيط عند هذا الحد بل إنها تمتد لعدة مراحل تالية للتأكد من مدي صحة الأهداف والإجراءات ومدي قدرة

كل فرد علي تنفيذ الأدوار المكلف بها، وفي حالة فشل أي إجراء يتم تنفيذ الإجراء البديل دون اللجوء إلي أي من الثواب والعقاب لأي فرد في تلك المرحلة الأولية.

- **المرحلة الثانية: تحديد المعايير**: إن نجاح حركات الإصلاح المدرسي تتوقف بصورة أساسية علي مجموعة من المقومات التي يتعين توافرها داخل المدرسة، وإن نظام الإصلاح الذي ينجح في الجمع بين تلك المقومات يعتبر من أفضل النظم الإصلاحية التي يتم تحسين وتطوير المدرسة من خلالها، وتتمثل أهم تلك المقومات فيما يلي*(O'Shea,M. ٢٠٠٥،١١٣-١١٤)*:

- تعميم مبدأ المحاسبية علي الأداء الأكاديمي والمهني، والتأكد من أن هذا المبدأ يعتمد بصورة كبيرة علي العملية التعليمية ومخرجاتها، والتأكد من توافر المناخ الذي يسهم في تنفيذ مبادئه ومقوماته.
- تتطلب عملية تعليم الطلاب ضرورة تحقيق التكامل بين المنهج وطرق التدريس، وضرورة مساهمة المناهج في بناء وإعداد الشخصية العامة والمجتمعية للطالب.
- يجب أن تعمل المدارس علي تسهيل عملية التحصيل الأكاديمي للطلاب من خلال تصميم وتطبيق النظم المتنوعة التي تناسب كل مطالبهم وأهدافهم واحتياجاتهم وتحقق مبدأ التنوع والاستيعاب الكامل.
- تستطيع المدارس تدعيم وتحسين مستويات الطلاب فقط في حالة ما إذا توافرت لها البنية التحتية والتعاون الإيجابي الذي يدعم حركات الإصلاح في المناهج وطرائق التدريس وبالتالي رفع مستويات التحصيل الأكاديمي للطلاب.
- تمثل القيادة المحور الأساسي لنجاح أي حركة من حركات الإصلاح، ذلك لأن القيادة المدرسية الواعية هي المسئولة عن إيجاد وتدعيم التركيز الكامل علي التحسين المستمر للمدرسة.

وتمثل المعايير الهيكل النهائي للأهداف التي يتم العمل علي تحقيقها، وتعتبر تلك المعايير بمثابة الأداة أو الوسيلة التي يتم صياغتها بغرض الوصول من أقصر الطرق إلي الأهداف العليا للإصلاح، ومن هنا كانت صياغة المعايير وتحديدها بمثابة التأكد من جودة الخطط التي تم وضعها في مرحلة التخطيط ومدي تأثير تلك الخطط علي تطوير وتحسين المدرسة.

وهنا سؤال يطرح نفسه وهو ما هي المعايير التي يتم الاعتماد عليها في تنفيذ فعاليات الإصلاح المدرسى ؟ والإجابة علي هذا السؤال تجعلنا نقول بأن الاتجاه لتطبيق المعايير في الإصلاح المدرسي لكفيل بأن يحقق العديد من الأهداف والفوائد التي لا تتحقق في ظل عدم استخدامها.

- **المرحلة الثالثة: التطبيق:** تتم هذه المرحلة علي عدة خطوات بحيث يكون الغرض الأساسي للخطوة الأولي من التطبيق هو الرغبة في جعل معايير الإصلاح المدرسى جزءاً لا يتجزأ من الحياة الأكاديمية داخل المدارس، وتنقسم مرحلة التطبيق إلي عدة خطوات بيانها كالتالي *(Datnow,A. et al ٢٠٠٦،١٣٩)*:

أ- تغيير نظم التقويم والمتابعة: وتقوم القيادة المدرسية في هذه الخطوة باتخاذ كل ما من شأنه أن يزيل ويغير النظم التقليدية والأعراف التي تحول دون تنفيذ الفعاليات الخاصة بالإصلاح المدرسي، ذلك لأن كل مدخل من مداخل الإصلاح له نظمه الخاصة والتي لا يمكن تنفيذه بدونها، ومن هنا كانت خطوة التغيير من أهم الخطوات التي تقوم بها القيادة المدرسية بغرض تأهيل وتجهيز البيئة المدرسية التي تساعد علي تنفيذ الفعاليات الخاصة بالإصلاح المدرسى.

ب- بناء القدرات الإدارية والتعليمية: تأتي خطوة بناء القدرات كـأول خطوة من الخطوات التطبيقية للإصلاح المدرسي، ذلك لأن الهـدف الأساسـي مـن عمليات الإصلاح هو تطوير معدلات الأداء الأكاديمي لكل من الطلاب والمدرسـين، وكيف سيتم ذلك التطوير دون إعادة بناء قدراتهم بما يتناسب مـع المـدخل الجديـد للإصلاح، من هنا كان دور القيادة المدرسية في بناء القدرات مهم جداً لتأهيل الأفراد داخل المدرسة للمساهمة في نجاح فعاليات الإصلاح المدرسي، ولكـن هنـا سـؤال يطرح نفسه، كيف تتمكن القيادة المدرسية من بناء القدرات؟

وللإجابة علي هذا السؤال نؤكد أن عملية بناء القدرات تتم علي عدة مراحل تبـدأ منذ المراحل الأولي لتوظيف المعلم في المدرسة، فمثلاً تقوم الإدارة بوضع مجموعة مـن معايير الاختيار وشروط القبول التي يتعين علي المعلم اجتيازها لتحقيق هدفين: و يتمثـل الأول في توظيف واختيار المعلم الكفء ذا الجودة الأكاديمية المرتفعة، ويتمثل الثاني فـي الوقوف علي قدرات المعلم وبالتالي العمل علي تطويرها من خـلال انـضمامه لـدورة تدريبية تأهيلية يشارك فيها قبل توظيفه في المدرسة.

ج- التطبيق النهائي للمعايير:

- بعد ضمان المشاركة المجتمعية والجماعية في عملية الإصلاح المدرسى تأتي خطـوة التطبيق النهائي للمعايير، وتضم الخطوة النهائية لتطبيق معـايير الإصـلاح ثلاثـة إجراءات أساسية، هى كالأتى(O' Shea,M. ٢٠٠٥،١١٣-١١٤):
- تعميم كل المعايير التي تم تحديدها علي كافة مناحي العمـل الأكـاديمي والإداري داخل المدرسة، ومحاولة السعي نحو التنفيذ الفعلي لها فـي ظـل دعـم القيـادة المدرسية.

- وضع عدد من الخطوط الإرشادية التي تحدد القناة التي سيسير العمل من خلالها في ظل تطبيق المعايير القائم عليها الإصلاح، ويتم الاستفادة من تلك الخطوط الإرشادية في تنفيذ الفعاليات المتعلقة بقياس مستويات الأداء الأكاديمي.
- وضع نظام متكامل للمحاسبية علي الأداء المهني والأكاديمي، والتحقق من توافر نظم الدافعية ونظم قياس الأداء ونظم توفير البيئة الإيجابية التي تسهم في توفير المناخ الذي يساعد علي إنجاح المحاولات المستمرة من الإدارة المدرسية.

٦- تمكين المديرين وعلاقته بأداء المديرين:

إذ ما تم تطبيق التمكين فى المدرسة فإن ذلك يؤدى إلى نتائج ايجابية متعددة تفيد فى تحسين أداء المديرين ومن أهم هذه النتائج ما يلي:

أ- الرضا الوظيفي: هناك مجموعة من العوامل الخاصة بالرضا الوظيفي فى المدارس والتى تسهم فى زيادة شعور المديرين بالرضا ومنها، إتاحة الفرصة لمناقشة الأفكار الجديدة والمشاركة فى عملية صنع القرار ومجهودات الإصلاح والعلاقات الاجتماعية وتقدير الذات واستخدام المهارات ذات القيم، والحرية، والاستقلال، والتحدي، والقدرات الإبداعية، وفرص النمو، كما أن تمكين المديرين يعد مكوناً متعدد الأبعاد ولذلك فبدلاً من معاملة التمكين كمفهوم أحادي، يجب معاملته كمكون ذا بعدين أساسيين: البعد التنظيمي ويشمل الترقية، ووضع المدرس، وعملية صنع القرار، والبعد الخاص بالتنمية المهنية، وهذه الأبعاد تتعلق بعمل المديرين بشكل كبير *(Zembylas, M. & Papanastasiou, E.,* ٢٠٠٥ ٤٣٦-٤٣٩).

ب- الالتزام التنظيمي:

يعبر الالتزام التنظيمي عن "توليد الطاقة وتنشيط العقل البشرى" ويعبر عن قوة ارتباط المديرين بمدارسهم ومدى اشتراكهم فيها مما يجعلهم راغبين فى البقاء بها، كما أن الالتزام التنظيمي يعد أحد ثوابت سلوكيات العمل والرغبات السلوكية، ويعنى هذا أن مستوى ارتباط العاملين بالمدرسة يؤثر على مدى تأديتهم لمهام وظائفهم وعلى معدلات الغياب وأن السلوك الناتج عن الالتزام يجب أن يتسم بالسمات التالية (Showalter, J. ٢٠٠٢،٥٠):

- أن يتضمن هذا السلوك مجموعة من التضحيات الشخصية من أجل المدرسة.
- المثابرة ويعنى ذلك أن السلوكيات لا ينبغي أن تعتمد بشكل أساسي على الضوابط البيئية مثل العقاب وما إلى ذلك.
- انتماء الفرد للمؤسسة وانشغاله بها بحيث يخصص جزءاً كبيراً من وقته للأعمال والأفكار الخاصة بالمدرسة.

ومما سبق يتضح أن الالتزام التنظيمي ينظر إليه على أنه عدم رغبة الفرد فى ترك المدرسة من أجل مصلحة خاصة، والرغبة فى العمل والمساهمة فى فعالية المدرسة.

وتوجد بعض الاعتبارات للتمكين يمكن أن تنعكس على عملية الاصلاح المدرسى، ومن بين هذه الاعتبارات (Hixson, J., ١٩٩٩،٤) :

- كلما زاد تحسن المدرسة التى تحظى بالتمكين، كلما أصبحت هناك إمكانية لمزيد من التطوير.
- كلما تم إدراك نجاح إحدى المدارس التى تتمتع بالتمكين كلما تزايد نقد المدارس الأخرى لها.
- كلما عملت المدارس التى تحظى بالتمكين بشكل جماعي كلما ظهرت الاختلافات الفردية بين فرق العمل.

- كلما أصبحت إحدى المدارس التى تتمتع بالتمكين نموذجاً للنجاح، كلما قلت احتمالية كون المدرسة نموذجاً عملياً يمكن محاكاته من قبل مدارس أخرى.

ثالثاً: الدراسة الميدانية ونتائجها:

تسعى الدراسة الميدانية في البحث الحالي إلى التعرف على أبعاد تمكين مديري المدارس الثانوية العامة وعملية الإصلاح المدرسى، وللتحقق من صحة فروض البحث التالية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من حيث الدرجة الوظيفية (مديري ونظار المدارس الثانوية العامة) فى أبعاد التمكين.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من حيث النوع (ذكور وإناث) فى أبعاد التمكين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من حيث الدرجة الوظيفية (مديري ونظار المدارس الثانوية العامة) فى عملية الإصلاح المدرسى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من حيث النوع (ذكور وإناث) فى عملية الإصلاح المدرسى.
- توجد علاقة ارتباطية بين متوسطات درجات أفراد العينة بين أبعاد تمكين المديرين وعملية الإصلاح المدرسى.

١-إجراءات الدراسة الميدانية:

أ- **الاستبيان:** تمت الدراسة بجمع البيانات الميدانية بالاعتماد على الاستبيان حيث يعد الأداة الأساسية للدراسة الميدانية، فقد تم عمل الاستبيان فى ضوء الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة، وتكون الاستبيان من محورين كل محور يحتوى على مجموعة من العبارات، وتم التحقق من صدقه -بمعنى مدى تغطية الاستبيان لأبعاد

وأهداف البحث- عن طريق عرضه فى صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى مجال العلوم التربوية وذلك للتحقق من صـدقه وشـمول مفرداتـه وتحقيقه للخصائص والشـروط الفنية والعلمية المتعلقة بدقة صياغته وفى ضوء ذلك فقد تم إجراء بعض التعديلات التى أشار إليها المحكمون واسـتبعاد العبـارات غيـر المناسبة، وأصبح الاستبيان فى صورته النهائية يتكون من (٦٤) عبارة، وتم حـساب ثباته بتطبيقه على عينة مكونة من (٢٥) فرداً، وباستخدام معامل ألفا كرونبـاخ مـن خلال استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعيـة SPSS (Statistical) .Package for Social Sciences

- معامل ثبات الاستبيان للمحور الأول = ٠,٧٦
- معامل ثبات المحور الثاني = ٠,٨٥.
- ومعامل ثبات الاستبيان الكلى = ٠,٨٠ وتدل هذه القيم على معـدل ثبـات مرتفع وبهذا يكون الاستبيان صالحاً لما وضع لقياسه، ويكون الاستبيان فى صورته النهائية وفقًا للجدول التالى:

جدول رقم (١) يوضح أبعاد الاستبيان

م	المحور الأول	عدد العبارات	من	إلى
١	الاختيار	١١	١	١١
٢	الدافعية (الكفاءة)	١٤	١٢	٢٥
٣	الأهمية	١٢	٢٦	٣٧
٤	التأثير	٩	٣٨	٤٦
الإجمالي		٤٦		

المحور الثانى	١٨	١	١٨

ب- **عينة البحث:** تم تطبيق الاستبيان على عينة من مديرى المدارس الثانوية العامة فى محافظة القليوبية والمسئولين عن إدارة هذه المدارس وحيث إن تمكين المديرين ربما يختلف باختلاف المستوى الوظيفي فقد تم تصنيف العينة إلى مجموعتين هما (المديرين – والنظار) **فالمجموعة الأولى** تتمثل فى مدير عام بالمدرسة أو مدير إدارة أو مدير مدرسة ثانوى **والمجموعة الثانية** ناظر مدرسة ثانوي، ويرجع ذلك إلى أن بعض المدارس قد يكون مسئول عن إدارتها أكثر من مستوى وظيفى، وربما يختلف التمكين باختلاف النوع (ذكور – إناث)، وقد تم اختيار العينة بطريقة مقصودة لمعظم مدارس التعليم الثانوى العام بالمحافظة بإجمالي (١٤٣) فرداً وهذا ما يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم (٢)

يوضح توزيع أفراد العينة على الإدارات التعليمية بالمحافظة

الإدارات التعليمية	إجمالي المحافظة					عينة البحث الحالى				
	مدارس	مدير		ناظر		مدارس	مدير		ناظر	
		ذكور	إناث	ذكور	إناث		ذكور	إناث	ذكور	إناث
بنها	١٦	١٦	٩	٦	٧	١٤	١٣	٨	٦	٦
غرب شبرا	٧	١	٤	١	١٠	٦	٠	٣	١	٨
شرق شبرا	٤	٢	٣	٥	١	٤	٢	٣	٥	٠
طوخ	١٤	١٠	٣	٩	٧	١٣	٩	٢	٨	٥
شبين القناطر	٧	٣	٥	٤	٢	٦	٢	٤	٣	٠
الخانكة	١٣	٧	١	٤	٥	١٠	٦	٠	٣	٣
قليوب	١٠	٦	٣	٣	٥	٩	٥	٣	٢	٤

القناطر	٧	١	٣	٣	١	٦	٠	٣	٢	٠
كفر شكر	٧	٦	٢	٨	١٤	٦	٥	١	٧	١١
الإجمالي	٨٥	٥٢	٣٣	٤٣	٥٢	٧٤	٤٢	٢٧	٣٧	٣٧

جـ- الأساليب الإحصائية :

تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية التى تتناسب مع طبيعة الاستبيان، وتصلح للتحقق من صحة فروض البحث، وهى:

- النسب المئوية للتكرارات

- الوزن النسبي = $\frac{\text{التقدير الرقمي}}{\text{ن}}$ × ١٠٠ حيث ن عدد أفراد العينة

- كا٢ لمعرفة دلالة الفروق بين درجات الاستجابات الثلاثة.

- اختبار ت لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين من خلال برنامج "حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS" .

- معامل الارتباط لدراسة العلاقة بين أبعاد التمكين والإصلاح المدرسى.

٢-نتائج الدراسة الميدانية :

يتضمن هذا الجزء عرضا لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية فيما يتعلق باستجابات أفراد العينة حول أبعاد التمكين، ويمكن عرض نتائجها فيما يلي:

المحور الأول: أبعاد تمكين المـديرين: حيث تناول هذا المحور أربعة أبعاد للتمكين، وهى على النحو التالى:

١. **البعد الأول (الاختيار)**: وهو مسئولية الفرد عن أفعاله، والتي تعكس استقلاليته في طرح وتنفيذ سلوكيات العمل المهني، وتوجهات الفرد نحو الأدوار التي يقوم بها في عمله، وهذا يتضح من خلال الجدول التالى:

جدول رقم (٣) يوضح عبارات البعد الاول(الاختيار)

العبارة	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		التقدير الرقمى	الوزن النسبى	الترتيب	قوة العبارة	كا^2	مستوى الدلالة
	ك	%	ك	%	ك	%						
١-تفضل تحمل مسئولية عملك مع توافر قدر مناسب من السلطة.	١١٩	٨٣,٢	١٥	١٠,٥	٩	٦,٣	٣٩٦	٢٧٦,٩	٢	قوية	١٩٠,٥	٠,٠١
٢-تشعر بالاستقلالية (أى عدم تدخل أى فرد مسئول) في أداء عملك.	٦٢	٤٣,٤	٤٥	٣١,٥	٣٦	٢٥,٢	٣١٢	٢١٨,٢	٩	متوسطة	٧,٣٢	٠,٠٥
٣-يسمح لك باتخاذ قرار موضوعى يضمن تحقيق جودة عالية للعمل الذى تؤديه.	٨٥	٥٩,٤	٤٢	٢٩,٤	١٦	١١,٢	٣٥٥	٢٤٨,٣	٤	قوية	٥٠,٩٥	٠,٠١
٤-تشارك في اختيار الوظيفة التى تتناسب مع قدراتك ومهاراتك.	٨٩	٦٢,٢	٢٦	١٨,٢	٢٨	١٩,٦	٣٤٧	٢٤٢,٧	٧	متوسطة	٥٣,٨٠	٠,٠١
٥-تحتاج إلى موافقة الإدارة قبل التعامل مع المشكلات.	٣٢	٢٢,٤	٤٢	٢٩,٤	٦٩	٤٨,٣	٢٤٩	١٧٤,١	١١	ضعيفة	١٥,٣٧	٠,٠١
٦-يعد العمل روتيني بحيث لا يسمح لك بحرية التفكير والابتكار.	٤٩	٣٤,٣	٣٥	٢٤,٥	٥٩	٤١,٣	٢٦٧	١٩٣	١٠	ضعيفة	٦,٠٩	٠,٠٥
٧-لديك الحرية والخبرة الكافية لإدراك مهام عملك.	٨٦	٦٠,١	٣٨	٢٦,٦	١٩	١٣,٣	٣٥٣	٢٤٦,٩	٦	متوسطة	٥٠,٠٣	٠,٠١
٨-تشعر بان الوظيفة التي تقوم بها تتناسب مع قدرتك الوظيفية.	٩٦	٦٧,١	٣٣	٢٣,١	١٤	٩,٨	٣٦٨	٢٥٧,٣	٣	قوية	٧٧,٣٨	٠,٠١
٩-توفر متطلبات العمل لك الحرية لتغيير ما يجب عمله.	٦٢	٤٣,٤	٥٢	٣٦,٤	٢٩	٢٠,٣	٣١٩	٢٢٣,١	٨	متوسطة	١٢,٠١	٠,٠١
١٠-تستطيع اختيار الطريقة المناسبة التى تؤدى بها العمل عندما ترغب فى ذلك.	٩٠	٦٢,٩	٣١	٢١,٧	٢٢	١٥,٤	٣٥٤	٢٤٧,٦	٥	متوسطة	٥٧,٢٥	٠,٠١
١١-لديك القدرة والرغبة فى تحمل مسئولية اتخاذ القرارات.	١٢٣	٨٦	١٨	١٢,٦	٢	١,٤	٤٠٧	٢٨٤,٦	١	قوية	١٨١,٣	٠,٠١

وبتحليل البيانات الواردة فى الجدول رقم (٣) يتضح أن:

- العبارات رقم (١١، ١، ٨، ٣) جاءت فى الترتيب (١، ٢، ٣، ٤) وهى عبارات قوية، حيث كان وزنها النسبى يتراوح بين(٢٨٤,٦– ٢٤٨,٣)، وكانت جميع قيم كا٢ دالـة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١، حيث أكد أفراد العينة على: امتلاك القدرة والرغبة والثقة فى النفس لتحمل مسئولية العمل الذى يقومون به، وأن تحقيق مستوى عال من الجودة فى العمل يحتاج إلى قدر من السلطة وحرية الاختيار واتخاذ القرارات اللازمة لتأدية هذا العمل بالمستوى الذى يحقق الهدف منه.

- العبارات رقم (١٠، ٧، ٤، ٩، ٢) جاءت فى الترتيب (٥، ٦، ٧، ٨، ٩) وهى عبارات متوسطة، حيث كان وزنها النسبى يتراوح بين(٢٤٧,٦ – ٢١٨,٢)، وكانت جميع قيم كا٢ دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١، فيما عدا العبارة رقم (٢) كانت دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥، حيث أكد أفراد العينة على: وجود قدر من حرية الاختيار سواء لتحديد طريقة تأدية العمل، أو إدراك وتحديد مهام ومسئوليات العمل، أو اختيار وتحديد الوظيفة التى تتناسب مع قدراتهم ومهاراتهم، أو أداء العمل باستقلالية تسمح بتجويد الأداء، إلا أن هذا القدر غير كاف لإكسابهم الثقة والمهارة والخبرة الكافية لتأدية العمل بمستوى الجودة الذى يحقق الأهداف المتوقعة.

- العبارات رقم (٦، ٥) جاءت فى الترتيب (١٠، ١١) وهى عبارات ضعيفة، حيث كان وزنها النسبى يتراوح بين(١٩٣ – ١٧٤,١)، وكانت قيم كا٢ للعبارة رقم (٥) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١، أما العبارة رقم (٦) كانت دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥، حيث أكد أفراد العينة على أن: بعض الأعمال والمشكلات التى تعترض العمل المدرسي يمكن التعامل معها ومواجهتها مباشرة دون الرجوع للإدارة التعليمية، وقد يرجع ذلك إلى وجود قواعد ولوائح واضحة تحكم مثل هذه المشكلات والأعمال، كما أن عدداً من الأعمال المدرسية مازال يتم بشكل روتيني إلا أنه توجد بعض الأعمال التى تحتاج إلى التفكير والابتكار فى كيفية الأداء وطريقة التعامل.

ومما سبق يتضح أن هناك (٤) عبارات قوية، و(٥) عبارات متوسطة، وعبارتان ضعيفتان، مما يدل على تناسب العبارات، ويؤكد صدق وثبات المحور، ويؤكد على حق الاختيار كبعد هام وضروري من أبعاد تمكين العاملين.

٢- **البعد الثانى (الدافعية):** وتعنى قدرة المدير على إنجاز مهام عمله بنجاح استناداً على خبراته ومهاراته ومعارفه وذلك من خلال الدعم التنظيمي والتدريب وشعور المعلمين بالمواطنة التنظيمية، والشعور بالاقتدار والمهارة والكفاءة، ويتضح ذلك من الجدول التالى:

جدول رقم (٤) يوضح عبارات البعد الثانى (الدافعية)

العبارة	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		التقدير الرقمى	الوزن النسبى	الترتيب	قوة العبارة	كا٢	مستوى الدلالة
	ك	%	ك	%	ك	%						
١٢-تشعر بالرغبة فى الالتزام والعمل على بذل أقصى مجهود.	١٢٠	٨٣,٩	٢٠	١٤	٣	٢,١	٤٠٣	٢٨١,٨	٢	قوية	١٦٩,٧	٠,٠١
١٣-يقوم رئيسك بتشجيعك على تنمية مهاراتك وقدراتك فى العمل.	٥٧	٣٩,٩	٤٢	٢٩,٤	٥٤	٣٧,٨	٣٠٩	٢١٦,١	١٢	ضعيفة	١,٥٢	غير دالة
١٤-تتوفر لديك الفرصة لتبادل المعلومات مع رئيسك حول أداء العمل.	٤٥	٣١,٥	٤٧	٣٢,٩	٤٩	٣٤,٣	٢٧٨	١٩٤,٤	١٤	ضعيفة	٠,١٧	غير دالة
١٥-تسعى للالتحاق بالبرامج التدريبية المخصصة لصقل المهارات والخبرات.	٨٧	٦٠,٨	٢٦	١٨,٢	٣٠	٢١	٣٤٣	٢٣٩,٩	٨	متوسطة	٤٨,٨٥	٠,٠١
١٦-يعمل التدريب على تزويدك بالمعلومات اللازمة لتحسين العمل.	٥٩	٤١,٣	٣٨	٢٦,٦	٤٦	٣٢,٢	٢٩٩	٢٠٩,١	١٣	ضعيفة	٤,٧١	٠,٠٥
١٧-تلتزم بتطبيق القواعد والتنظيمات ومواعيد العمل.	١١٣	٧٩	٢٧	١٨,٩	٣	٢,١	٣٩٦	٢٧٦,٩	٤	قوية	١٤٠,٤	٠,٠١
١٨-تسعى نحو التكيف مع المتغيرات الموجودة بالمدرسة.	١١٧	٨١,٨	٢٢	١٥,٤	٤	٢,٨	٣٩٩	٢٧٩	٣	قوية	١٥٤,٧	٠,٠١
١٩-توفر المعلومات الدقيقة والحديثة لكافة العاملين بالمدرسة.	٧٨	٥٤,٥	٣٧	٢٥,٩	٢٨	١٩,٦	٣٣٦	٢٣٥	١٠	متوسطة	٢٩,٨	٠,٠١

٢٠-لديك وسائل الاتصال التى تضمن وصول المعلومات فى الوقت المناسب.	٦٤	٤٤,٨	٤٠	٢٨	٣٩	٢٧,٣	٣١١	٢١٧,٥	١١	ضعيفة	٨,٤١	٠,٠١
٢١-تستخدم طريقة الإفصاح عن المعلومات التى تعبر عن الأداء الفعلى.	٨٩	٦٢,٢	٤٥	٣١,٥	٩	٦,٣	٣٦٦	٢٥٥,٩	٦	متوسطة	٦٧,٣٦	٠,٠١
٢٢-ترى أن لديك الكفاءة فى التعامل مع المشكلات الوظيفية التى تتطلب علاجاً فورياً.	١٣٠	٩٠,٩	١٠	٧	٣	٢,١	٤١٣	٢٨٨,٨	١	قوية	٢١٣,٨	٠,٠١
٢٣-تشعر بان مهاراتك وقدراتك تفوق متطلبات وظيفتك الحالية.	٧٧	٥٣٠٨	٥٣	٣٧,١	١٣	٩,١	٣٥٠	٢٤٤,٨	٧	متوسطة	٤٣,٨٦	٠,٠١
٢٤-تجد المساندة الكافية من العاملين عندما تواجهك بعض المشكلات.	٧٣	٥١	٥٣	٣٧,١	١٧	١١,٩	٣٤٢	٢٣٩,٢	٩	متوسطة	٣٣,٧٦	٠,٠١
٢٥-يتم مناقشة طريقة العمل مع العاملين عندما ترد إليك معلومة جديدة.	١١١	٧٧٠٦	٢١	١٤,٧	١١	٧,٧	٣٨٦	٢٦٩,٩	٥	قوية	١٢٧,٣	٠,٠١

وبتحليل البيانات الواردة فى الجدول رقم (٤) يتضح أن:

- العبارات رقم ٢٢، ١٢، ١٨، ١٧، ٢٥) جاءت فى الترتيب (١، ٢، ٣، ٤، ٥) وهى عبارات قوية حيث كان وزنها النسبى يتراوح بين (٢٨٨,٨ – ٢٦٩,٩)، وكانت جميع قيم كا^{٢} دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١، حيث أكد أفراد العينة على أن لديهم القدرة والكفاءة للتعامل مع المشكلات والمواقف الوظيفية العاجلة، والرغبة فى الالتزام والتكيف مع متطلبات العمل ومتغيراته، كما أنهم حريصون على تطبيق القواعد المنظمة للعمل، ومناقشة طريقة الأداء التى تحقق المستوى المطلوب من جودة العمل.

- العبارات رقم (٢١، ٢٣، ١٩، ٢٤، ١٥) جاءت فى الترتيب (٦، ٧، ٨، ٩، ١٠) وهى عبارات متوسطة حيث كان وزنها النسبى يتراوح بين (٢٥٥,٩ – ٢٣٥)، وكانت جميع قيم كا^{٢} دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١، حيث أكد أفراد العينة على: وجود قدر من الدافعية نحو تنمية المهارات من خلال الالتحاق بالبرامج التدريبية أو

مناقشة طريقة وخطوات العمل، والتعاون مع الزملاء في مواجهة المشكلات الوظيفية.

- العبارات رقم (٢٠، ١٣، ١٤، ١٦) جاءت في الترتيب (١١، ١٢، ١٣، ١٤) وهي عبارات ضعيفة حيث كان وزنها النسبي يتراوح بين (٢١٧,٥ – ١٩٤,٤)، وكانت قيمة كا٢ للعبارة رقم (٢٠) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١، والعبارة رقم (١٦) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥، أما العبارتان (١٣، ١٤) غير دالة إحصائياً، حيث أكد أفراد العينة على أنه مازال هناك بعض العوامل التي تعوق وتحد من دافعية العاملين منها وسائل الاتصال بين المدارس بعضها البعض وبينها وبين الإدارات التعليمية، وكذلك برامج وأساليب التدريب الحالية التي قد لا تحقق المتوقع منها في صقل وتنمية مهارات المتدربين، ووجود فجوة بين الرئيس والمرءوسين تحد من إنسياب المعلومات بينهم.

ومما سبق يتضح أن هناك (٥) عبارات قوية، و(٥) عبارات متوسطة، و(٤) عبارات ضعيفة، مما يدل على تناسب العبارات، ويؤكد صدق وثبات المحور الثاني، ويؤكد على دور الدافعية كبعد ضروري وهام من أبعاد التمكين.

٣- **البعد الثالث(الأهمية):** وتعني التوافق بين متطلبات العمل والأدوار التي يقوم بها من جهة والاعتقادات والقيم والسلوكيات من جهة أخرى، فإذا كانت جميع هذه الاعتبارات منسجمة فإن الوظيفة بلا شك تعتبر ذات قيمة، وهذا يظهر من خلال الجدول رقم (٥):

وبتحليل البيانات الواردة في الجدول رقم (٥) يتضح أن:

- العبارات رقم (٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣١، ٣٦، ٣٢، ٢٦، ٣٠) جاءت فى الترتيب (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨) وهى عبارات قوية حيث كان وزنها النسبى يتراوح بين (٢٩٨,٦ -١,٠: ٢٧)، وكانت جميع قيم كا^{٢} دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١، حيث أكد أفراد العينة على أنهم يشعرون بالسعادة والرضا وتحقيق الذات عند تأديتهم لأعمالهم وإنجازها، وينبع ذلك من إدراكهم لأهمية العمل وقيمته، وكذلك أهمية الدور الذى يقومون به، وهذا الشعور يرفع من ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم فى التغلب على المشكلات التى تواجههم، ويؤكد ذلك على أن الشعور بالأهمية بعد هام من أبعاد التمكين.

- العبارات رقم (٣٣، ٣٥، ٣٧) جاءت فى الترتيب (٩، ١٠، ١١) وهى عبارات متوسطة حيث كان وزنها النسبى يتراوح بين (٢٤٦,٩ – ٢٢٦,٦)، وكانت جميع قيم كا^{٢} دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١، حيث أكد أفراد العينة على أنه بالرغم من إدراكهم لأهمية العمل المدرسي وأدوارهم، إلا أنهم مازالوا لا يشعرون بالأمان الوظيفي بالقدر الذى يحقق القيمة والمركز الاجتماعي، وبالتالى فالبعض قد يسعى إلى الانتقال من العمل إذا ما أتيحت له الفرصة لذلك.

جدول رقم (٥) يوضح عبارات البعد الثالث (الأهمية)

العبارة	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		التقدير الرقمي	الوزن النسبي	الترتيب	قوة العبارة	كا٢	مستوى الدلالة
	ك	%	ك	%	ك	%						
٢٦-تشعر بذاتك من خلال العمل والقدرة على الحوار والنقاش.	١٢١	٨٤,٦	٢١	١٤,٧	١	٠,٧	٤٠٦	٢٨٣,٩	٧	قوية	٦٨,٥	٠,٠١
٢٧-تشعر بالسعادة عندما تقوم بعمل يتطلب مهارات متنوعة.	١٤١	٩٨,٦	٢	١,٤	٠	٠	٤٢٧	٢٩٨,٦	١	قوية	١٣٥,١	٠,٠١
٢٨-تشعر بالرضا عند إنجاز مهام عملك الوظيفية.	١٤٠	٩٧,٩	٣	٢,١	٠	٠	٤٢٦	٢٩٧,٩	٢	قوية	١٣١,٣	٠,٠١
٢٩-تشعر بالسعادة والرضا عندما تؤدى عملك باقتدار.	١٣٤	٩٣,٧	٩	٦,٣	٠	٠	٤٢٠	٢٩٦,٧	٣	قوية	١٠٩,٣	٠,٠١
٣٠-تتحمل بعض المخاطر في عملك حتى تستطيع تحقيق التقدم.	١١٠	٧٦,٩	٢٩	٢٠,٣	٤	٢,٨	٣٩٢	٢٧٤,١	٨	قوية	١٢٨,٨	٠,٠١
٣١-تشعر بان عملك له معنى وقيمة كبيرة بالنسبة لك.	١٢٦	٨٨,١	١٧	١١,٩	٠	٠	٤١٢	٢٨٨,١	٤	قوية	١٣,٠٨	٠,٠١
٣٢-تشعر بالرضا عن العمل عندما يشبع حاجاتك.	١٢٨	٩٨,٥	٨	٥,٦	٧	٤,٩	٤٠٧	٢٨٤,٦	٦	قوية	٢٠٣,١	٠,٠١
٣٣-يحقق عملك الحالي قيمة ومركز اجتماعي.	٨٢	٥٧,٣	٤٦	٣٢,٢	١٥	١٠,٥	٣٥٣	٢٤٦,٩	٩	متوسطة	٤٧,١٨	٠,٠١
٣٤-تعمل الإدارة العليا على دعم ونشر ثقافة التمكين.	٣٢	٢٢,٤	٤٥	٣١,٥	٦٦	٤٦,٢	٢٥٢	١٧٦,٢	١٢	ضعيفة	١٢,٣٥	٠,٠١
٣٥-تشعر في وظيفتك الحالية بالأمان الوظيفي.	٨١	٥٦,٦	٣٦	٢٥,٢	٢٦	١٨,٢	٣٤١	٢٣٨,٥	١٠	متوسطة	٣٦,٠١	٠,٠١
٣٦-تزداد ثقتك بنفسك عندما تستطيع التغلب على إحدى مشكلات العمل.	١٢٩	٩٠,٢	٧	٤,٩	٧	٤,٩	٤٠٨	٢٨٥,٣	٥	قوية	٢٠٨,٢	٠,٠١
٣٧-تنتقل على الفور للالتحاق بعمل أخر لو أتيحت لك فرصة مناسبة.	٧٦	٥٣,١	٢٠	١٤	٥٦	٣٩,٢	٣٢٤	٢٢٦,٦	١١	متوسطة	٢٥,٣٦	٠,٠١

- العبارة رقم (٣٤) جاءت فى الترتيب (١٢)وهى عبارة ضعيفة حيث كان وزنها النسبى(١٧٦,٢)، وكانت قيمة كا٢ دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١، حيث أكد أفراد العينة على أن: الإدارات العليا للتعليم لا تعمل على نشر وتدعيم ثقافة تمكين العاملين ومنحهم سلطة التصرف فى مواقف العمل وطريقة تأديته بالقدر الذى يوفر المرونة والسرعة فى الاستجابة للمتغيرات التى يتعرض لها العمل المدرسي.

ومما سبق يتضح أن هناك (٨) عبارات قوية، و(٣) عبارات متوسطة، وعبارة واحدة ضعيفة، ويؤكد ذلك على الشعور بالأهمية كبعد هام من أبعاد التمكين.

٤-**البعد الرابع (التأثير):** وهو الدرجة التي يؤثر عندها سلوك الفرد ويحدث اختلافاً فيما يتعلق بتحقيق أهداف العمل وشعورهم بأن ما يقومون به يستحق الاحترام، لاتباعهم أسلوب جيد وكفء، ويتضح هذا من خلال الجدول التالى:

جدول رقم (٦) يوضح عبارات البعد الرابع (للتمكين)

العبارة	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		التقدير الرقمى	الوزن النسبى	الترتيب	قوة العبارة	كا٢	مستوى الدلالة
	ك	%	ك	%	ك	%						
٣٨- تعمل على تنمية روح التعاون بين العاملين فى المدرسة من خلال المشاركة.	١٢٥	٨٧,٤	٩	٦,٣	٩	٦,٣	٤٠٢	٢٨١,١	٣	قوية	١٨٨,٢	٠,٠١
٣٩- تعمل على تبادل الآراء والمعلومات مع العاملين فى سهولة ويسر.	١١٧	٨١,٨	٢١	١٤,٧	٥	٣,٥	٣٩٨	٢٧٨,٣	٤	قوية	١٥٣,٩	٠,٠١
٤٠- تشجع العاملين على المشاركة فى صنع القرارات.	١١٦	٨١,١	١٩	١٣,٣	٨	٥,٦	٣٩٤	٢٧٥,٥	٥	قوية	١٤٨,٢	٠,٠١
٤١- تستخدم العلاقات الشخصية بين العاملين لتحقيق أهداف المدرسة.	١١٩	٨٣,٢	٨	٥,٦	١٦	١١,٢	٣٨٩	٢٧٢	٦	قوية	١٦٠,٨	٠,٠١

٤٢-تفضل عقد اجتماعات ووضع جداول زمنية لمناقشة مشكلات العمل المتوقعة.	١٢٤	٨٦,٧	١٢	٨,٤	٧	٤,٩	٤٠٣	٢٨١,٨	٢	قوية	١٨٣,٦	٠,٠١
٤٣- تفضل أن تعطيك الإدارة قدراً كبيراً من السلطة فى عملك.	١١١	٧٧,٦	٨	٥,٦	٤	٢,٨	٣٥٣	٢٤٦,٩	٧	قوية	١٣٢,٣	٠,٠١
٤٤- يوجد لديك من السلطة ما يمكنك من تصحيح إجراءات العمل المدرسي.	٦٠	٤٢	٥٠	٣٥	٣٣	٢٣,١	٣١٣	٢١٨,٩	٨	قوية	٧,٨٢	٠,٠٥
٤٥- يعد أفضل تصرف لمواجهة المشكلات فى بعض الحالات هو تركها للظروف.	١٥	١٠,٥	٢٩	٢٠,٣	٩٩	٦٩,٢	٢٠٢	١٤١,٣	٩	ضعيفة	٨٤,٩٨	٠,٠١
٤٦-تحرص على تعريف العاملين بالإنجازات المطلوب تحقيقها.	١٢١	٨٤,٦	١٩	١٣,٣	٣	٢,١	٤٠٤	٢٨٢,٥	١	قوية	١٧١,٩	٠,٠١

وبتحليل البيانات الواردة فى الجدول رقم (٦) يتضح أن:

- العبارات رقم (٤٦، ٤٢، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٣، ٤٤) جاءت فى الترتيب (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨) وهى عبارات قوية حيث كان وزنها النسبى يتراوح بين (٢٨٢,٥ -٢١٨,٩)، وكانت جميع قيم كا٢ دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١، فيما عدا العبارة رقم (٤٤) كانت دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥، حيث أكد أفراد العينة على أنهم كمديرين للعمل المدرسي حريصون على توعية وتعريف العاملين بالإنجازات المطلوب تحقيقها، وذلك من خلال عقد الاجتماعات ومناقشة المشكلات المتوقعة ووضع جداول زمنية لما يجب عمله، وتتسم هذه الاجتماعات فى حالات كثيرة بالمشاركة ودعم روح التعاون، وتقوية العلاقات الاجتماعية والإنسانية بما يعود بالنفع أو الفائدة على رفع مستوى أداء العمل، إلا أنهم ما زالوا يحتاجون إلى مزيد من السلطة من قبل الإدارات العليا ليتمكنوا من الاستجابة لمتغيرات العمل المدرسي بالقدر والسرعة التى تعمل على تحقيق مستويات عالية من الجودة.

- العبارة رقم (٤٥) جاءت فى الترتيب (٩) وهى عبارة ضعيفة حيث كان وزنها النسبي (١٤١,٣)، وكانت قيمة كا٢ دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١، حيث أكد أفراد العينة على أن: ترك المشكلات للظروف ليس هو التصرف الأفضل، فالكثير من مشكلات العمل المدرسي تتطلب المواجهة والتدخل السريع، وهذا يتطلب مزيد من السلطة والحرية والتمكين لمديري المدارس والمجالس المدرسية كى تستطيع التعامل مع المشكلات المدرسية ومواجهتها بالسرعة التى تقلل من آثارها.

ومما سبق يتضح أن هناك (٨) عبارات قوية، وعبارة واحدة ضعيفة، وأن العبارات تؤكد على دور وأهمية التأثير كبعد من أبعاد التمكين على الأداء الوظيفي للمدير والعاملين.

المحور الثانى: الإصلاح المدرسى: إن عملية الإصلاح حركة موجهة توجيهاً شاملاً لخدمة الطالب والعملية التعليمية والتحسين المستمر لجودة العمل الإدارى والأكاديمى داخل المدرسة، وهذا يتضح من خلال الجدول رقم (٧):

وبتحليل البيانات الواردة فى الجدول رقم (٧) يتضح أن:

- العبارات رقم (١، ١٥، ٩، ١٦) جاءت فى الترتيب (١، ٢، ٣، ٤) وهى عبارات قوية حيث كان وزنها النسبي يتراوح بين (٢٩٠,٩ – ٢٨٠,٤)، وكانت جميع قيم كا٢ دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١، حيث أكد أفراد العينة على أن أهم مؤشرات الإصلاح المدرسى يتمثل فى وجود رؤية مشتركة للعاملين حول هدف العمل المدرسي، وتوافر قاعدة بيانات تكنولوجية دقيقة، وتوظيف التكنولوجيا فى العملية التعليمية، وسيادة مبدأ المشاركة وجماعية العمل.

- العبارات رقم (١١، ٨، ٣، ١٠، ٤، ١٧، ٥، ٧، ١٤) جاءت فى الترتيب (٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣) وهى عبارات متوسطة حيث كان وزنها النسبي يتـــراوح بين (٢٧٦,٢ – ٢٦٢,٩)، وكانت جميع قيم كا^{٢} دالة إحصائيًا عند مـــستوى دلالـــة ٠,٠١، حيث أكد أفراد العينة على أن: وجود قوانين ونظم تحكم العمــل المدرســي، وتشجع على الابتكار وتقديم الأفكار الجديدة، وتوضع فـــى إطارهـــا خطـــة تحـــسين وإصلاح المدرسة، وبناء قدرات العاملين لتتلاءم مع متطلبـــات عمليـــة الإصــــلاح، وتوفير المعلومات الدقيقة فى الوقت المناسب، مـــع تـــوفير منـــاخ مناســـب يـــسمح بالمشاركة المجتمعية فى العملية التعليمية، والـــشفافية والمـــصارحة بـــين العـــاملين والمديرين، والتعامل مع المدرسة كوحدة متكاملة ومتناسقة بـــين أجزائهـــا الداخليـــة والخارجية، تعد من المؤشرات الهامة التى يمكن من خلالها قياس عمليـــة الإصـــلاح المدرسى، وتحقيق هذه المؤشرات يحتاج إلى مراجعة القوانين والقرارات التى تحـــد من فعالية العمل المدرسي كما جاء فى نتيجة العبارة رقم (١٤).

- العبارات رقم (٦، ١٣، ١٨، ٢، ١٢) جاءت فـــى الترتيـــب (١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨) وهى عبارات ضعيفة حيث كـــان وزنهـــا النـــسبي يتـــراوح بـــين (٢٦٢,٩ – ٢٥٣,٨)، وكانت جميع قيم كا^{٢}دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١، حيث أكد أفراد العينة على أنه بالإضافة للمؤشرات السابقة تأتى المؤشرات التالية فى الترتيب بعدها: كالتركيز على النتائج، والتغيير فى الهياكل التنظيمية، والدعم المتواصل لكافة الفئـــات المشاركة، ووضع وتفعيل نظام محاسبي متكامل، وتغيير نظم التقيـــيم والامتحانـــات لتتلاءم مع المعايير القومية للتعليم.

جدول رقم (٧) يوضح عبارات المحور الثانى

العبارة	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		التقدير الرقمى	الوزن النسبى	الترتيب	قوة العبارة	كا٢	مستوى الدلالة
	ك	%	ك	%	ك	%						
١-تكوين رؤية مشتركة بين كافة العاملين حول الهدف من العمل المدرسي.	١٣٠	٩٠,٩	١٣	٩,١	٠	٠	٤١٦	٢٩٠,٩	١	قوية	٩٥,٧	٠,٠١
٢-وضع نظام متكامل للمحاسبية علي الأداء المهني والأكاديمي .	٨٥	٥٩,٤	٥٥	٣٨,٥	٣	٢,١	٣٦٨	٢٥٧,٣	١٧	ضعيفة	٧٢,٢	٠,٠١
٣-وجود خطة تحسين بالمدرسة تحتوى على رؤية ورسالة واضحة .	١١١	٧٧,٦	٢٦	١٨,٢	٦	٤,٢	٣٩١	٢٧٣,٤	٧	متوسطة	١٣٠,٤	٠,٠١
٤-توفير المعلومات فى الوقت المناسب وبالدقة المطلوبة.	١٠٦	٧٤,١	٣٣	٢٣,١	٤	٢,٨	٣٨٨	٢٧١,٣	٩	متوسطة	١١٥,٩	٠,٠١
٥-الاهتمام بالمكاشفة والمصارحة مع المديرين بالمدارس.	١٠٥	٧٣,٤	٢٩	٢٠,٣	٩	٦,٣	٣٨٢	٢٦٧,١	١١	متوسطة	١٠٧,٦	٠,٠١
٦-التركيز على النتائج أكثر من الالتزام الصارم باللوائح والقواعد	١٠٣	٧٢	٢٦	١٨,٢	١٤	٩,٨	٣٧٥	٢٦٢,٢	١٤	ضعيفة	٩٧,٩	٠,٠١
٧-جعل المدرسة وحدة تنظيمية من خلال دعم الإدارة المتمركزة على المدرسة.	١٠٠	٦٩,٩	٣٤	٢٣,٨	٩	٦,٣	٣٧٧	٢٦٣,٦	١٢	متوسطة	٩٢,٧	٠,٠١
٨-تشجيع المديرين على التقدم بأفكار ومقترحات جديدة.	١١٩	٨٣,٢	١١	٧,٧	١٣	٩,١	٣٩٢	٢٧٤,١	٦	متوسطة	١٦٠,٢	٠,٠١
٩-سيادة المشاركة وجماعية العمل.	١٢٥	٨٧,٤	١٥	١٠,٥	٣	٢,١	٤٠٨	٢٨٥,٣	٣	قوية	١٨٩,٧	٠,٠١
١٠-بناء قدرات العاملين على مستوى المدرسة على تطبيق الإصلاح القائم على المعايير القومية.	١١٠	٧٦,٩	٢٧	١٨,٩	٦	٤,٢	٣٩٠	٢٧٢,٧	٨	متوسطة	١٢٦,٩	٠,٠١
١١-وجود نظم وقوانين تحكم وتضبط العمل داخل المدرسة.	١٠٩	٧٦,٢	٣٤	٢٣,٨	٠	٠	٣٩٥	٢٧٦,٢	٥	متوسطة	٣٩,٣	٠,٠١
١٢-تغيير نظم التقييم والامتحانات الحالية إلى طرق جديدة متمركزة على معايير قومية واضحة.	٩٤	٦٥,٧	٣٢	٢٢,٤	١٧	١١,٩	٣٦٣	٢٥٣,٨	١٨	ضعيفة	٦٩,٤	٠,٠١
١٣-التغيير في الهياكل التنظيمية بحيث يتناسب مع متطلبات الإصلاح المدرسي	٩٦	٦٧,١	٣٩	٢٧,٣	٨	٥,٦	٣٧٤	٢٦١,٥	١٥	ضعيفة	٨٤,٣	٠,٠١

١٤-مراجعة القوانين والقرارات التى تحد من فعالية العمل المدرسى.	٩٩	٦٩,٢	٣٥	٢٤,٥	٩	٦,٣	٣٧٦	٢٦٢,٩	١٣	متوسطة	٩١,١	٠,٠١
١٥-توفير قاعدة بيانات تكنولوجية عن العاملين بالمدرسة.	١٢٧	٨٨,٨	١٢	٨,٤	٤	٢,٨	٤٠٩	٢٨٦	٢	قوية	١٩٨,٧	٠,٠١
١٦-توظيف استخدام التكنولوجيا فى العملية التعليمية داخل المدرسة.	١١٩	٨٣,٢	٢٠	١٤	٤	٢,٨	٤٠١	٢٨٠,٤	٤	قوية	١٦٢,٨	٠,٠١
١٧-توفير المناخ الذي يسهم في إثراء المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية	١٠٩	٧٦,٢	٢٥	١٧,٥	٩	٦,٣	٣٨٦	٢٦٩,٩	١٠	متوسطة	١٢١,١	٠,٠١
١٨-توفير الدعم المتواصل لكافة الفئات للمشاركة فى عمليات الإصلاح	٩١	٦٣,٦	٤٥	٣١,٥	٧	٤,٩	٣٧٠	٢٥٨,٧	١٦	ضعيفة	٧٤,٣	٠,٠١

ومما سبق يتضح أن هناك (٤) عبارات قوية، و(٩) عبارات متوسطة، و(٥) عبارات ضعيفة، مما يدل على تناسب العبارات، ويؤكد صدق وثبات المحور الثانى، ويؤكد على مصداقية وأهمية تلك المؤشرات لعملية الإصلاح المدرسى.

بالرغم من أهمية التمكين وضرورة تطبيقه فى مختلف المؤسسات التعليمية إلا أن هناك مجموعة من المعوقات التى قد تؤدى إلى عدم تطبيقه بنجاح ويقلل من فعالية الإصلاح المدرسي وقد ظهر ذلك أثناء أجراء الزيارة الميدانية وأهمها ما يلى:

- التركيز على عملية تفويض السلطة على أنها مرادفة للتمكين.
- خوف الإدارة من فقدان السلطة مما يجعلهم يحجمون عن تفويض السلطة.
- شيوع المحاسبية والمسئولية مما يؤثر على تحقيق الأهداف.
- عدم ثقة المديرين فى أنفسهم من حيث قدرتهم على إكمال مهام عملهم وتحمل المسئولية كاملة.
- خوف مديرى المدارس من تطبيق التمكين خوفاً من الفشل.

- عدم توافر الوقت الكافى لدى المدير للقيام بجميع المهام والمسئوليات المكلف بها.
- احتياج أداء العمل وتنفيذه إلى مجهود يفوق إمكانيات المديرين.
- يجب إخطار الإدارة التعليمية فى الظروف الطارئة والعاجلة للتصرف.
- تفضيل المدير الرجوع إلى رئيسه في العمل عند حل أية مشكلة.

التحقق من صحة الفروض:

- **الفرض الأول:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من حيث **الدرجة الوظيفية** (مديري ونظار المدارس الثانوية العامة) فى أبعاد التمكين.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتطبيق الاستبيان على عينة من المديرين والنظار، تكونت من (٦٩) مديراً، و(٧٤) ناظراً، وباستخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين، ظهرت النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (٨)

يوضح دلالة الفروق حول أبعاد التمكين من حيث الدرجة الوظيفية (مدير– ناظر)

العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مدير	٦٩	١١٧,٩	٧,٩٥	٣٧,٢٢	١٤١	٠,٠١
ناظر	٧٤	١١٢,٧	٨,٥٦			

يتضح من الجدول السابق **صحة الفرض الأول** الذى يقضى بوجـود فـروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسـطى درجـات مجموعـة المـديرين ومجموعة النظار فى أبعاد التمكين لصالح مجموعة المديرين، حيـث جـاءت قيمـة ت (٣٧,٢٢)، أى يوجد اختلاف معنوي بين آراء المديرين والنظار مما يدل على أن الدرجة الوظيفية لها الأثر الواضح فى تباين الآراء حول أبعاد التمكين.

ويرجع ذلك إلى أن النظار لا يرون ضرورة ملحة لتطبيق أبعاد التمكـين، حيـث أن بعضهم قد يكون مسئولاً عن إدارة المدرسة، بينما فى أغلب الأحيان يكون النـاظر هـو الرجل الثاني فى المدرسة، فى حين يرى المديرون أنهم فى حاجـة ضـرورية لتطبيـق التمكين بأبعاده المختلفة لتسيير شئون العمل الـذى قـد يتعطـل بـسبب انتظـار الآراء والقرارات من الإدارات التعليمية، وتعتبر هذه النتيجة منطقية حيث أن المـديرين لـديهم الخبرة التدريبية والمهارات الإدارية الأكبر من النظار بحكم موقعهم التنظيمي، وبالتـالى ارتفاع إدراكاتهم لقدراتهم ومهاراتهم وثقتهم فى أداء الأعمال المدرسية بكفاءة، وأن لديهم القدرة على تحمل مسئولية المدرسة بكل وظائفها، مما يساعد فى بلـورة معنـى العمـل والوظيفة وأهميتها فى تحقيق الهدف الكلى للمدرسة.

- **الفرض الثاني:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من حيث **النوع (ذكور وإناث)** فى أبعاد التمكين.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتطبيق الاستبيان على عينة من المـديرين والنظار، تكونت من (٧٩) ذكور، و(٦٤) إناث، وباستخدام اختبـار **(ت)** لمعرفـة دلالـة الفروق بين متوسطات المجموعتين، ظهرت النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (٩)

يوضح دلالة الفروق حول أبعاد التمكين من حيث النوع (ذكور – إناث)

العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	٧٩	١١٥,٢	٩,٠٩	٠,١٠١	١٤١	غير دالة
إناث	٦٤	١١٥,٣	٨,١٢			

يتضح من الجدول السابق **رفض الفرض الثاني**، حيث تبين عدم وجـود فـروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الذكور والإناث حول أبعاد التمكين، حيث جاءت قيمة ت (٠,١٠١)، وهى غير دالة احصائياً عند مستوى٠,٠١، وهـذا يـدل على أن النوع (ذكور– إناث) ليس له تأثير معنوي فى أبعاد التمكين، ويرجع ذلك إلى أن لديهم اتجاه واحد نحو أبعاد التمكين داخل المدرسة بغض النظر عن النوع.

- **الفرض الثالث:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من حيث **الدرجة الوظيفية** (مديري ونظار المدارس الثانوية العامة) فى عملية الإصلاح المدرسى.

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتطبيق الاستبيان على عينة من المـديرين والنظار، تكونت من (٦٩) مدير، و(٧٤) ناظر، وباستخدام اختبـار (ت) لمعرفـة دلالـة الفروق بين متوسطات المجموعتين، ظهرت النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (١٠)

يوضح دلالة الفروق حول مؤشرات عملية الإصلاح من حيث الدرجة الوظيفية (مدير- ناظر)

العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مدير	٦٩	٤٩,٥٥	٥,٢١	١,٧٩	١٤١	غير دالة
ناظر	٧٤	٤٧,٨٨	٥,٩٣			

يتضح من الجدول السابق **رفض الفرض الثالث**، حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتى المديرين والنظار فى عملية الإصلاح المدرسى، حيث جاءت قيمة ت (١,٧٩)، وهى غير دالة، أى أنه لا يوجد اختلاف بين آراء المديرين والنظار، وهذا يعنى أن الدرجة الوظيفية ليس لها الأثر المعنوي فى تباين الآراء حول مؤشرات عملية الإصلاح المدرسى، ويرجع ذلك إلى أن أفراد المجموعتين المديرين والنظار لديهم اتجاه واحد نحو عملية الإصلاح المدرسى، واقتناعهم بأهمية الإصلاح بشكل كبير من حيث إحداث تغييرات جذرية فى نظم التوظيف والأجور والحوافز والتدريب والترقية.

- **الفرض الرابع:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من حيث **النوع (ذكور وإناث)** فى عملية الإصلاح المدرسى.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتطبيق الاستبيان على عينة من المديرين والنظار، تكونت من (٧٩) ذكور، و(٦٤) إناث، وباستخدام اختبار **(ت)** لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين، ظهرت النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (١١)

يوضح دلالة الفروق حول مؤشرات عملية الإصلاح من حيث النوع (ذكور- إناث)

العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	٧٩	٤٨,١٤	٦,٤٢	١,٢٩	١٤١	٠,٠٥
إناث	٦٤	٤٩,٣٦	٤,٤٤			

يتضح من الجدول السابق **صحة الفرض** الرابع الذى يقضى بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات مجموعة الذكور ومجموعة الإناث حول مؤشرات عملية الإصلاح المدرسى لصالح مجموعة الإناث، حيث جاءت قيمة ت (١,٢٩)، أى يوجد اختلاف معنوي بين آراء الذكور والإناث، مما يدل على أن النوع (ذكور- إناث) له الأثر الواضح فى تباين الآراء حول عملية الإصلاح، وقد يرجع ذلك إلى أن الإناث لديهم الرغبة الأكبر فى عملية الإصلاح من خلال عملية المشاركة.

- **الفرض الخامس:** توجد علاقة ارتباطية بين متوسطات درجات أفراد العينة بين أبعاد تمكين المديرين وعملية الإصلاح المدرسى.

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتطبيق الاستبيان على عينة من المديرين والنظار، عددها (١٤٣)، وباستخدام حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة الارتباطية بين متوسطات درجات أفراد العينة بين أبعاد تمكين المديرين وعملية الإصلاح المدرسى، ظهرت النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (١٢)

يوضح العلاقة الارتباطية بين تمكين المديرين وعملية الإصلاح المدرسى

	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
أبعاد التمكين	١٤٣	١١٥,٢٣	٨,٦٤	٠,٧٦	٠,٠١
الإصلاح المدرسى	١٤٣	٤٨,٦٩	٥,٦٤		

وتشير النتائج الموضحة بالجدول السابق إلى **صحة الفرض الخامس**، حيث إن معامل الارتباط قد بلغت قيمته (٠,٧٦)، وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١، ويعنى ذلك أن ٠,٧٦ من تفكير أفراد العينة فى دافعيتهم للإصلاح يرجع إلى أبعاد تمكينهم فى وظائفهم، وهذا يعبر عن وجود علاقة تأثير إيجابية بين شعور المديرين بالتمكين فى وظائفهم ودافعيتهم للإصلاح المدرسى، حيث أن معامل الارتباط طردي بين جميع أبعاد التمكين، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (١٣)

يوضح العلاقة بين أبعاد تمكين المديرين وعملية الإصلاح المدرسى

أبعاد التمكين	الاختيار	الدافعية	الأهمية	التأثير	الاستبيان الكلى	الإصلاح
الاختيار	١	٠,٤٦	٠,٢٠	٠,١٣	٠,٦٥	٠,٦١
الدافعية		١	٠,٥٦	٠,٤٦	٠,٩٠	٠,٨١
الأهمية			١	٠,٣٨	٠,٦٩	٠,٤٥
التأثير				١	٠,٦٣	٠,٤٢
الاستبيان الكلى					١	٠,٧٦
الإصلاح المدرسى						١

ويتضح من الجدول السابق ما يلى:

- وجود علاقة تأثير إيجابية بين درجة حرية الاختيار وعملية الإصلاح المدرسى، حيث بلغ معامل الارتباط بين درجة الحرية فى الاختيار وعملية الإصلاح ٠,٦١.
- وجود علاقة تأثير إيجابية بين فعالية المديرين الذاتية ودافعيتهم وعملية الإصلاح المدرسى، حيث بلغ معامل الارتباط بين الدافعية وعملية الإصلاح ٠,٨١.
- وجود علاقة تأثير إيجابية بين إدراك المديرين للعمل وأهميته وعملية الإصلاح، حيث بلغ معامل الارتباط بين الأهمية وعملية الإصلاح المدرسى ٠,٤٥.
- وجود علاقة تأثير إيجابية بين تأثير المديرين على القرارات المتعلقة بالعمل وعملية الإصلاح المدرسى، حيث بلغ معامل الارتباط بين التأثير وعملية الإصلاح ٠,٤٢.

رابعًا: نتائج البحث والتصور المقترح:

ونتناول فى هذا الجزء أهم النتائج التي في ضوئها يمكن أن نستخلص مجموعة من التوصيات تكون بمثابة تصورات مقترحة يمكن من خلالها إحداث التفاعل والتكامل فيما بينهما من أجل تفعيل عملية الإصلاح المدرسى من خلال تمكين المديرين، وهذا مايمكن عرضه فيما يلي:

١-نتائج البحث:

من خلال الإطار النظري للبحث والدراسة الميدانية توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- عدم وجود أى اختلافات جوهرية أو فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من حيث تأثير الدرجة الوظيفية (مدير- ناظر) على أرائهم فى عملية الإصلاح المدرسى، فى حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من حيث تأثير الدرجة الوظيفية (مدير- ناظر) على أرائهم فى أبعاد التمكين لصالح المديرين.
- عدم وجود أى اختلافات جوهرية أو فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من حيث تأثير النوع (ذكور- إناث) على أرائهم فى أبعاد التمكين، فى حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من حيث تأثير النوع (ذكور- إناث) على أرائهم فى عملية الإصلاح المدرسى لصالح الإناث.
- وجود علاقة ارتباطية ذات تأثير إيجابي بين شعور المديرين بالتمكين فى وظائفهم ودافعيتهم للإصلاح المدرسى، من خلال أبعاد التمكين: حرية الاختيار، والدافعية، والأهمية، والتأثير.
- إن تمكين العاملين ما هو إلا مجموعة من الممارسات التى تعمل على تفعيل وجودة القرارات اليومية فى موقع العمل المدرسي.
- إن تمكين العاملين ليس مجرد تخصيص المهام لمن هم داخل المدرسة، بل يتعلق الأمر باعتناق فلسفة جديدة تماماً تقوم على المشاركة فى نطاق مجموعات العمل بين المديرين والعاملين.

- احتياج المدرسة المصرية إلى تبنى سياسة تمكين المديرين فى ظل التحديات التى تواجهها، وتطبيق عملية الإصلاح المدرسى، وأن مديري ونظار المدارس الثانوية لديهم قدراً من القدرة والرغبة الذى يمكن الاعتماد عليه فى البدء بتطبيق عملية الإصلاح المدرسى وتمكينهم فى العمل.
- تعد الشفافية مع العاملين مدخلا مناسبًا لتحسين مدركات العاملين بالتمكين خاصة فيما يتعلق بالأهداف والإنجازات المراد تحقيقها ومستويات الأداء المطلوبة.
- النمط القيادي والمناخ التنظيمي من أهم العوامل التى تؤثر على عملية تطبيق مدخل تمكين العاملين فى العمل المدرسي، ويوجد تأثير لثقافة المؤسسة التعليمية المتمثلة فى جماعية العمل، والمشاركة والعلاقات الإنسانية، والقيم والمعاني المشتركة على النجاح فى تطبيق التمكين.
- يوجد تأثير لثقافة المؤسسة التعليمية المتمثلة فى جماعية العمل، والمشاركة والعلاقات الإنسانية، والقيم والمعاني المشتركة على النجاح فى تطبيق التمكين.

٢-تصور مقترح لاستخدام أبعاد تمكين المديرين لتطبيق عملية الإصلاح المدرسى:

يهدف إلى وضع تصور لتمكين المسئولين عن إدارة العملية التعليمية فى المستوى التنفيذى وهم مديري المدارس، والمنوط بهم تحقيق الأهداف القومية للتعليم، مما يساعد على رفع قدراتهم وكفاءاتهم للمساهمة فى تحقيق الإصلاح المدرسى، ونتناول التصور من خلال النقاط التالية:

أ- أهداف التصور المقترح:

تتمثل أهداف التصور فى وضع خطط وآليات تنفيذية لتمكـين مـديري المـدارس كسبيل لتطبيق عملية الإصلاح المدرسى، وذلك من خلال ما يلى:

- تحديد الإجراءات التى تساعد على التفكير فيما يتم طرحه من برامج لإصلاح وتطـوير العملية التعليمية.
- تنمية قدرات المديرين والعاملين بالمدارس على التعاون البناء من خلال تمكيـنهم فـى العمل المدرسى، للمساهمة فى تطبيق عملية الإصلاح، وإتاحة الفرصة لهـم لتكـوين رؤى واتجاهات واعية، وفق محددات وأطر قيمية، مستمدة من خصوصية المجتمـع، ومنطلقة من الأهداف والمعايير القومية للتعليم.
- السعي الجاد لمجابهة التبعات السلبية للتمكين، حيث يتطلب ذلك تنظيماً وربطاً وتكـاملاً بين الجهود، فى نسق منظومي ييسر تجنب آثار تلك السلبيات على الفرد والمؤسسة.
- وضع إطار عام مرن للتمكين، يستهدف توعية الأفراد المسئولة فى المؤسسات التعليمية بمتطلبات عملية الإصلاح المنشودة للمدارس.
- توجيه الأنظار إلي أهمية تمكين المديرين على المستوى المدرسي، ودور ذلك فى نجاح تطبيق الإصلاح المدرسى.

ب- منطلقات التصور:

إن تمكين المديرين كمدخل للإصلاح عملية لا تعتمد على العشوائية وأن نجاحها مرهون بوجود خطة متكاملة تنطلق من الواقع وتتجه نحو المستقبل مستهدفة التطوير والتحسين ويجب أن تنطلق هذه الخطة من المنطلقات التالية:

- الإصلاح المدرسى عملية شاملة متكاملة تأخذ فى اعتبارها جميع عناصر المدرسة للارتقاء بمستوى جودة المخرجات النوعية للمدارس.
- الإصلاح المدرسى عملية تستند إلى الدراسة والبحث وتطبيق المنهج العلمى، وكذلك عملية مستمرة تستند إلى رؤية واضحة تتميز بالمرونة.
- يرتكز الإصلاح المدرسى على المشاركة بين وزارة التربية والتعليم والمناطق التعليمية والمدارس والأسر.
- منح مديرى المدارس السلطة الإدارية التى تمكنهم من قيادة مسيرة الإصلاح والتطوير فى المدرسة.
- دراسة وتحليل كلا من البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة.
- تحديد النواحي التى تحتاج إلى إصلاح فى المدرسة.
- وضع أهداف للإصلاح وتحديد الأساليب اللازمة لتحقيق هذه الأهداف.
- توفير الدعم المادى اللازم لتنفيذ عمليات الإصلاح داخل المدرسة.
- توزيع المسئوليات والمهام على جميع أعضاء المجتمع المدرسى من إدارة ومعلمين وإداريين.
- وضع نظام للمحاسبية لأعضاء المجتمع المدرسى .

- دعم مدير المدرسة لمجال المشاركة المجتمعية وذلك من خلال تشجيع أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلى على المشاركة فى اتخاذ القرارات المدرسية.
- وضع مجموعة من المعايير للأداء المدرسى تستند عليها عمليات الإصلاح مع مراعاة أن يشارك جميع أعضاء المجتمع المدرسى فى وضع هذه المعايير.
- وضع رؤية ورسالة واضحة للمدرسة تعمل الإدارة المدرسية وجميع العاملين على تحقيقها من خلال تطبيق الإصلاح المدرسى.

جـ- ركائز التصور:

يقوم التصور المقترح على مجموعة من الركائز الأساسية التى تساعد فى تمكين مديرى المدارس لتحقيق الإصلاح المدرسى وتتمثل هذه الركائز فيما يلى:

– المبادئ:

- إرضاء المستفيد وتحقيق ذاته عنصرا أساسيا لتجويد التعليم والارتقاء بالنواتج التعليمية، ولا يقتصر مفهوم "المستفيد" وفقاً لإدارة الجودة الشاملة على الطلاب وأولياء الأمور بل يمتد ليشمل الهيئة التدريسية والإدارية داخل المؤسسة التعليمية، بالإضافة إلى المستفيدين من الخدمات والنواتج التعليمية خارج المؤسسة التعليمية.
- التعليم مسئولية مجتمعية مشتركة، تتطلب إيجاد روابط وعلاقات متبادلة بين المؤسسة التعليمية وعناصر البيئة العامة والبيئة الخاصة بها.

- التوازن بين تحقيق الغايات الكيفية والأهداف الكمية للعملية التعليمية وبين التحفيز الجوهري الداخلي والتحفيز المادي الخارجي مسألة في غاية الأهمية لضمان الجودة والنوعية.

- الكفايات التعليمية والمهنية محكان أساسيان للمحاسبة التعليمية، وتتضمن الكفايات مجموعة المعارف والمهارات والقيم المطلوب توفرها لمستوى تعليمي أو وظيفي محدد، وفقاً لأهداف ومهام محددة وبالتالي فإن القصور في تحقيق المستوى المطلوب يستدعي المساءلة والمحاسبة.

- التعليم للجميع، الضمان الوحيد لإيجاد المجتمع المتعلم القادر على المنافسة والبقاء في عصر التكتلات، عبر منح الفرد حقه في التعليم.

- **الآليات:**

- تطوير آلية مراجعة أداء العاملين بالمدارس.
- تبسيط الإجراءات الإدارية في المدارس.
- تمكين المديرين في المدارس من مهارات الاتصال الإداري الفعّال.
- تطوير الأداء المؤسسي (الإداري والفني) للمؤسسة التعليمية (المدرسة).
- تعزيز الشراكة في تحقيق التطوير والإصلاح الإداري.
- توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بفاعلية.

ويمكن تحقيق تلك الآليات من خلال:

- تبني مبدأ التخطيط الاستراتيجي، بحيث يتم تطوير خطط إجرائية بأهداف ومؤشرات محددة.
- ارتباط سياسة تطوير أداء العاملين بالخطط الإجرائية.
- إيجاد فهم ثابت من قبل مدير المدرسة لدوره ومهامه وواجباته وما هو متوقع منه.
- تنسيق أعمال وحدات المدرسة وتنظيم أعمال موظفيها.
- التزام الإدارة العليا بتطوير المديرين والاعتراف بمشاركاتهم وتقدير إنجازاتهم.
- توفير فرص متساوية للتنمية المهنية تلبي الاحتياجات الوظيفية للعاملين.
- تحسين مستوى أداء المديرين نتيجة المراجعة الدورية.
- تزويد المديرين بالمهارات والكفايات المطلوبة.
- التأكد من الاستثمار الأمثل للموارد البشرية.

- **الأثر الإيجابي للتمكين وعلاقته بالإصلاح المدرسى:**

- تحقيق درجة عالية من الرضا الوظيفي وتحفيز العاملين.
- تحقيق الانضباط والالتزام بالعمل.
- تعزيز التعلم الذاتي المستمر لدى العاملين بهدف تحسين الأداء.
- تحقيق أهداف الأفراد وأهداف المدرسة بالتركيز على أولويات العمل.
- تطوير الأداء المؤسسي في المدارس.

د- التوصيات:

هناك مجموعة من التوصيات يجب أن تؤخذ فى الاعتبار عند تطبيق التمكين كمدخل للإصلاح المدرسى، وهى:

- ضرورة تحقيق الترابط بين أبعاد التمكين وخطوات الإصلاح المدرسى، من خلال إعادة تصميم وتوصيف وظائف العمل المدرسي بحيث تتوازن السلطة مع المسئولية فى ظل إطار محاسبي واضح ومحدد.
- رفع إدراك العاملين لقدرتهم على الاختيار من خلال منحهم حرية وضع الجداول الزمنية الخاصة بمهامهم الوظيفية، وتشجيعهم على إيجاد حلول مبتكرة لمشكلات العمل التى تواجههم.
- وضع استراتيجيات لتمكين المديرين وتدريبهم تهدف إلى تغيير العقلية السائدة والنمط الإداري السائد والقائم على تقسيم العمل بين أفراد يديرون العمل وآخرون ينفذونه.
- انتهاج استراتيجيات إدارية جديدة فى إدارة العملية التعليمية مثل الإدارة من موقع العمل والإدارة الذاتية للمدارس وفرق العمل، ووضع برامج توجيهية للمديرين الجدد، وبرامج الرعاية المهنية المتكاملة للعاملين بالحقل التعليمي.
- تعديل معايير وأساليب اختيار مديري المدارس والعاملين، بحيث تتلاءم مع متطلبات التمكين وتطبيق الإصلاح المدرسى.
- وضع نظام مكافأة وحوافز إضافية محددة ومجزية للمديرين الذين يتم تمكينهم لتشجيعهم على تحمل المسئولية وتحفيزهم على الإبداع والابتكار.
- وضع آليات لمشاركة مديري المدارس فى اللجان المشكلة فى الإدارات والمديريات التعليمية مثل لجان التعيين وشئون الطلاب والميزانيات.

- تطوير وتنوع نظم الاتصالات الحالية فى المؤسسات التعليمية، لتكون أكثر فعالية فى توفير وإنسياب المعلومات الدقيقة والواضحة فى الوقت المناسب.

- تبنى مفاهيم التفويض ونقل السلطة والمشاركة واللامركزية كمفاهيم حديثة لإدارة الجودة الشاملة والتمكين والتحسين المستمر والإصلاح المدرسى.

- ترسيخ ثقافة ديمقراطية صنع واتخاذ القرار فى المؤسسات التعليمية، حيث يعد ذلك آلية فعالة لضمان مشاركة جميع أفراد المؤسسة فى جهود التطوير والإصلاح، فضلا عن أن ذلك يمنحهم الفرصة لكسب الخبرات والقدرات اللازمة للتمكين.

- التطبيق الفعال لمبدأ لامركزية الإدارة المدرسية وتأهيل المدرسة لأن تصبح قادرة ذاتياً ومهنياً على إدارة مواردها المالية بصورة ذاتية.

- النظر إلى الإصلاح المدرسى باعتباره منظومة متكاملة تتضمن جميع مستويات التخطيط والتنفيذ والتنسيق الدقيق بين الجهات المسئولة عن الإصلاح المدرسى فى مراحله المختلفة.

- تأسيس نظام للتقويم ومتابعة تقدم الطلاب بصفة دورية ومستمرة، وقياس مدى تحقيق الأهداف، وتفعيل نظام للتغذية الراجعة لإبقاء الإصلاح فى المسار الصحيح لتحقيق أهدافه.

وأخيرا فإن أهم متطلبات الإصلاح المدرسى: ضرورة تعزيز قدرة الإدارة التربوية بالموارد البشرية العالية وبالخبرة والتجربة القادرة على الإنجاز، وتمكين الإدارة من المشاركة الفعلية في صياغة خطط الإصلاح والتطوير وتعزيز قدرة التنفيذ والمتابعة داخلها تأميناً وضماناً لدوام التوجيه نحو الهدف المنشود، واستقرار الأهداف التي يطمح

إلى تحقيقها، ويتطلب ذلك نشر ثقافة الإصلاح من خلال الحمـــلات التنويريـــة والتثقيفيـــة للرأي العام حول أهمية المشاركة في إدارة الشأن التربوي حتى تصبح التربيـــة القـــضية الأهم في أذهانهم، وضرورة مشاركة القطاع الخاص في تنشيط الاقتصاد الوطني، فالتأكيد علي هذه الشراكة يبصر الأفراد بأهمية العمل التربوي الذي تنهض به الدولـــة وبالتـــالي تتأصل العلاقة بين الدولة والمجتمع.

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية:

١- أحمد ابراهيم أحمد (٢٠٠٠): القصور الإدارى فى المدارس –الواقع والعلاج، دار الفكر العربى، القاهرة.

٢- أحمد نجم الدين أحمد (٢٠٠٥):إدارة عملية التخطيط الاستراتيجي كمدخل لفعالية الإدارة المرتكزة إلى المدرسة، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، مج١١، ع٤.

٣- أيمن محمد البيومى (٢٠٠٦): دراسة تحليلية لبعض نماذج تطوير المدارس ومدى إمكانية تطبيقها فى المدارس المصرية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٤- بيومى محمد ضحاوى(٢٠٠٧): برنامج الإصلاح المتمركز على المدرسة لتحقيق الجودة تأهيلا للاعتماد التربوي، مؤتمر الإصلاح المدرسي: تحديات وطموحات، جامعة الإمارات العربية المتحدة، دبي.

٥- حسن حسين البيلاوى (٢٠٠٤): المعايير القومية للتعليم (الطموح والتحديات)، المؤتمر العلمي السنوي، آفاق الإصلاح التربوي فى مصر، كلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، ٢-٣ أكتوبر.

٦- خولة خميس عبيد البند (٢٠٠٢): أثر الثقافة التنظيمية على تمكين العاملين– دراسة تحليلية بين المصارف التجارية الوطنية والأجنبية فى دولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة ، جامعة عين شمس.

٧- رمزى كامل حنا، ميشيل تكلا جرجس(١٩٩٨): معجم المصطلحات التربوية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت.

٨- رمضان محمود عبد السلام(٢٠٠٣): محددات تطبيق مدخل تمكين العاملين بالمنظمة- دراسة تطبيقية على جامعة طنطا، المجلة العلمية التجارة والتمويل، الملحق الثاني، ع ٢.

٩- سالي على محمد حسن(٢٠٠٢): العلاقة بين أبعاد تمكين العاملين ودرجات الرضا والوظيفي – دراسة ميدانية بقطاع البترول، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، جامعة عين شمس.

١٠- سهام جمال محمد (٢٠٠٤): المحاسبية التربوية وإمكانية تطبيقها في التعليم الثانوي العام، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

١١- صفاء عبد العزيز، سلامه عبد العظيم (٢٠٠٧): إدارة الفصل وتنمية المعلم، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية.

١٢- عادل عبد المنعم المسدي(٢٠٠٣): أثر تمكين العاملين فى وظائفهم على دافعيتهم للإنجاز، مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية، كلية التجارة، جامعة الإسكندرية، مج ٤٠، ع ٢.

١٣- عبد الحميد عبد الفتاح المغربي (٢٠٠١):" تمكين العاملين في المصالح الحكومية ومنظمات القطاع الخاص: دراسة تطبيقية علي المنظمات العاملة بمحافظة دمياط "، المجلة العلمية التجارة والتمويل، كلية التجارة، جامعة طنطا، مج ٢، ع ١.

١٤- عطية حسين أفندي (٢٠٠٣): تمكين العاملين- مدخل للتحسين والتطوير المستمر، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.

١٥- فؤاد أحمد حلمى (٢٠٠٣): تحسين أداء المدرسة الثانوية العامة فى مصر باستخدام مدخل إعادة الهندسة، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ع٨، س ٦.

١٦- محمد أبو القمصان محمد(٢٠٠٦): أبعاد تطبيق مدخل تمكين العاملين فى المنظمات الخدمية ذات الفروع داخل مصر، المجلة العلمية التجارة والتمويل، كلية التجارة، جامعة طنطا، مج ٢، ع ١.

١٧- محمود أحمد الخطيب(٢٠٠٠) : لإمكانية تطبيق العاملين فى الشركات الصناعية" بحث مرجعى، المؤتمر العلمى السنوى الثانى- الاتجاهات الحديثة فى إدارة الأعمال ، القاهرة .

١٨- محمود محمد السيد (٢٠٠١): تمكين الموظفين" بحث مرجعى"، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، كلية التجارة، جامعة عين شمس، ع ٤.

١٩- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦): مبارك والتعليم – السياسة المستقبلية-خمسة وعشرون عاماً من العطاء، القاهرة.

٢٠- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧): الخطة الإستراتيجية القومية للتعليم لإصلاح التعليم قبل الجامعى-نحو نقلة نوعية فى التعليم، ٢٠٠٧/٢٠٠٨- ٢٠١١/٢٠١٢، القاهرة.

٢١- وزارة الدولة للتنمية الإدارية(٢٠٠٦) : مشروع تقييم لامركزية التعليم فى محافظتى الإسكندرية وقنا- التقرير النهائى، المجموعة الدولية للإستشارات والتطوير الإدارى (MH&P-MGI)، القاهرة.

٢٢- وزير التربية والتعليم(٢٠٠٧): المؤتمر الدولى حول لامركزية التعليم، وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع برنامج تطوير التعليم، فندق بيراميزا، القاهرة.

٢٣- ياسر فتحي المهدي (٢٠٠٧): تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر: دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، ج٢، ع ٣١، جامعة عين شمس.

٢٤- يحيى سليم ملحم (٢٠٠٦): التمكين كمفهوم إداري معاصر، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.

ثانياً : المراجع الأجنبية:

١- Anne. C.(١٩٩٩): School Empowerment, The Journal of Education. Vol. ١٢٠, Issue ١.

٢- Billikopf. G. (٢٠٠٣): Empowerment And Delegation, The Journal of Education Research, Vol. ٦٣, No. ٣.

٣- Bull, B.(٢٠٠٦): Is Standards-Based School Reform Consistent With Schooling For Personal Liberty?, Studies In Philosophy And Education, Vol. ١, No. ٢٥.

٤- Cannon, C., et al (٢٠٠٢): Teaching and Learning by Example : Empowerment Principles Applied to Development

Delivery and Evaluation of Community-Based Training for Hiv Service Providers and Supervisors, The Guilford Press, New York.

٥- Daniel, M. and Alma, H.(٢٠٠٣): Teacher Leadership— Improvement through Empowerment?: An Overview of the Literature, Educational Management Administration & Leadership, Vol.٣١, No.٢.

٦- Datnow, A. et al (٢٠٠٦): *Integrating Educational* System for Successful Reform in Diverse Contexts, CAMBRIDGE, University Press.

٧- Daughty, H. (٢٠٠٤): Employee Empowerment: Democracy or Delusion?, The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal, Vol. ٩,No. ١.

٨- Dimitriades, Z. (٢٠٠١):Empowerment in Total Quality:Designing and Implementing Effective Employee Decision-Making Strategies, Q.M.J, Vol. ٨, No. ٢.

٩- Dreier, P. (١٩٩٦): Community Empowerment Strategies: The Limits and Potential of Community Organizing in Urban Neighborhoods, Journal of Policy Development and Research, Vol. ٢, No ٢.

١٠- Echevariva, J., et al. (٢٠٠٦): School Reform and Standards. Based Educatioin: A Model for English Languge Learners, The Journal of Education Research, Vol. ٩٩, No. ٤.

١١- El-Feky, S.(٢٠٠٥) : The Impact of Organizational Variable on Employee Empowerment In Service Organizations, An Empirical Study on Internatinal Hotels in Egypt, PhD, Dissertation, Faculty of Commerce, ain Shams University, Egypt.

١٢- Elizabeth, J.(٢٠٠٣): Influences on Employee Empowerment, Commitment and Well Being in A gambing Industry, Dissertation for PhD, School of Applied Psychology, Griffith University.

١٣- Fetterman, D. & Wandersman, A. (٢٠٠٤): Empowerment Evaluation Principles in Practice, Guilford Publications. New York.

١٤- Foley, J. (١٩٩٧): The Dimensions of Empowerment, A Paper Prepared for the ٢٩th Annual International Conference of the Community Development Society, Athens.

١٥- Gale, L. (٢٠٠٠): The Relationship Between Leadership and Employee Empowerment for Successful Total Quality

Management, Dissertation for PhD, University of Western Sydney.

١٦- Gay, G. & Hanley, M. (٢٠٠٤): Multicultural Empowerment in Middle School Social Studies through Drama Pedagogy, The Journal of Clearing House, Vol. ٧٢, Issue ٦.

١٧- Hess, F. ,et al (٢٠٠٠) : Can Markets Set Bureaucrats Free ? The Effect of School Choice on Teacher Empowerment in The Public Schools, Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association, New Orleans.

١٨-Hill, P. & Harvey, J.(٢٠٠٤): Making School Reform Work- New Partnerships for Real Change , BROOKINGS INSTITUTION PRESS. Washington.

١٩- Hixson, J. (١٩٩٩): Restructuring Schools: Exploring School – Based Management and Empowerment Issues. A National Prospective, The Journal of Policy Briefs. N.١٢.

٢٠- Husen, T. & Posttethwaite, N. (١٩٩٩): Educational Reform Impact of Indigenous Forms Knowledge. in International Encyclopedia of Education ٢nd Ed, Vol ٢. Persimmon England.

٢١- Klecker, B.& Loadman, W. (١٩٩٦): Defining and Measuring The Dimensions of Teacher Empowerment in Restructuring Public Schools , The Journal of Education, Vol. ١١٨, Issue ٣.

٢٢- Lane, B. & Gracia, S. (٢٠٠٤): State-Level Support for Comprehensive School Reform: Implications for Policy and Practice, Journal of Education for Students Placed at risk, Vol. ١٠, No.١.

٢٣- Lashley,C.(٢٠٠١): Empowerment –HR Strategies for service excellence, Butterworth, Oxford.

٢٤- Lashley, C. (٢٠٠٠) Empowerment through Involvement: a case study of TGI Friday's restaurants. Personnel Review, Vol. ٢٩, No.٥/٦.

٢٥- Leigh. D. (١٩٩٣): Total Quality Management (TQM): Training Module on "Empowerment / Team works ", Project is supported by Funds from the Carl D.Berkins Vocational and Applied Technology Education act, June.

٢٦- Little. M. & Houston, D. (٢٠٠٣): Comprehensive School Reform A Model Based on Student Learning, Journal of Disability Policy Studies. Vol. ١٤, No. ١.

٢٧- Lucas. J. (١٩٩٨): Balance of Power, American Management Association, New York.

٢٨- McNeil, L. (٢٠٠٠): Contradictions of School Reform: Educational Costs of Standardized Testing, Routledge, New York.

٢٩- Menken, K. (٢٠٠٠). Do the models fit? Towards comprehensive school reform for English language learners. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education, Center for the Study of Language and Education. Retrieved July ٢, ٢٠٠١,from http://www.ncbe.gwu.edu/ ncbepubs/tasynthesis/framing /٤models.htm.

٣٠- Merete, A. & Lorensen, M. (٢٠٠٥): A Philosophical Analysis of The Concept Empowerment; The Fundament of An Education-Programme to The Frail Elderly, Nursing Philosophy, Blackwell Publishing Ltd., London.

٣١- Mfum-Mensah, O. (٢٠٠٤): Empowerment or Impairment? Involving Traditional Communities in School Management, International Review Of Education, Vol. ٥٠.

٣٢- Miller, W. (٢٠٠٦): Challenges and Issues in Applying Empowerment Evaluation Principles in Practice: Case Study of the Evaluation of a National School Breakfast

Program, International Conference Holiday Inn Esplanade, Darwin, Australia, ٤ – ٧ September.

٣٣- Mir ,A. & Mir, R. (٢٠٠٥): Producing The Governable Employee The Strategic Deployment of Workplace Empowerment, SAGE Publications, London.

٣٤- O' Day ,J. (٢٠٠٣): Partnership, Accountability and Standards - Based Reform : Reflections the Baltimore City - State Partners ship, Journal of Education for Students Placed at risk, Vol. ١.

٣٥- O'Shea , M.(٢٠٠٥) : From Standards To Success – A Guide for School Leaders ; Association for Supervision and Curriculum Development , Virginia, U.S.A.

٣٦- Patrick, A. & Spence, H. (٢٠٠٦): The Effect Of Structural Empowerment And Perceived Organizational Support On Middle Level Nurse Manager's Role satisfaction, Journal of Nursing Management, vol.١٤.

٣٧- Prince, D. (٢٠٠٧): Promoting Consumer Empowerment through Entrepreneurship: A Proposal Psychiatric Rehabiiitation Journal, Vol. ٣٠, No. ٣.

٣٨- Scribner, J. et al (٢٠٠٠): An Exploratory Study of Career and Technical Education Teacher Empowerment: Implications For School Leaders, University of Missouri, Columbia.

٣٩- Short, P.& Rinehart, J. (١٩٩٣): Teacher Empowerment and School Climate, The Journal of Education, Vol. ١١٣, Issue ٤.

٤٠- Short, P. (١٩٩٤): School empowerment through self-managing teams: Leader behavior in developing self-managing work Groups in Schools, The Journal of Education, Vol. ١١٤, Issue ٤.

٤١- Showalter, J. (٢٠٠٢): Searching for Empowerment: The Structuration of Decision- Making Groups in Urban Schools, Paper Presented at The Annual Metting of The American Educational Research Association Conference, LA, New Orleans.

٤٢- Swanson, C. & Stevenson, D.(٢٠٠٢): Standards - Based Reform in Practice: Evidence on State Policy ad Classroom Instruction from the NAEP State Assessments, Educational Evaluation and Policy Analysis Spring, Vol.٢٤, No. ٢.

٤٣- Ugboro, I. (٢٠٠٦): Organizational Commitment, Job Redesign, Employee Empowerment and Intent to Quit

Among Survivors of Restructuring and Downsizing ,The Flamer Press, London

٤٤- Wan, E (٢٠٠٥): Teacher Empowerment: Concepts, Strategies, and Implications for Schools in Hong Kong, The Journal of Teachers College Record, Vol. ١٠٧, Issue ٤.

٤٥- Westfall, J. et al (٢٠٠٥): Improve Schools With Empowerment Based Models, The Journal of Quality Progress, Vol. ٣٨, Issue ٨, pp٥٥–٦١.

٤٦- Wong, K. & Evers ,C.(٢٠٠١): Leadership for Quality Schooling- International Perspectives, Rout Ledge Falmer, London and New York

٤٧- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (٢٠٠٥): Modeling Teacher Empowerment: The role of job satisfaction, The Journal of Educational Research and Evaluation ,Vol. II, No. ٥.

معوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس



د. سامي أبو اسحق*

مقدمة:

لقد خلق الله سبحانه الإنسان بل الكائن الحي بشكل عام في أطوار وجعله يمر بعدد من المراحل العمرية تتفاوت في قوتها وطبيعتها ودرجة استجابتها للمؤثرات المحيط بها، وهذه المراحل تبدأ بمرحلة الطفولة ثم الشباب أو المراهقة ثم الرجولة أو الرشد ثم يبدأ الإنسان بالعودة في السلم البيولوجي والنفسي في مرحلة الشيخوخة. وهذه المراحل المتعدد التي يمر بها الإنسان لكل منها خصائصها ومميزاتها وكذلك مشكلاتها ومعيقاتها التي تؤثر وتتأثر بالمناخ المحيط بها، وبالتالي لكل من هذه المراحل طبيعة تعامل خاصة مع البيئة المحيطة بها وكذلك تعامل البيئة معها.

فالاهتمام والانشغال بالشيخوخة ليس موضعاً حديثاً بل هو موضوع غائر في القدم، فالأساطير والآداب العالمية تزخر بكثير من اللوحات الأدبية الرائعة والتي تصور الشيخوخة بكل ألامها وضعفها وعجزها، وما تثيره في نفوس أصحابها من مرارة وشعور بالوحدة والانعزال (عبد الحميد، ١٩٨٧: ٩).

ومن المعروف أنه في الشيخوخة تطرأ بعض التغيرات النفسية إلى جانب التغيرات الجسمية (العضوية)، مثل تصلب الشرايين وضعف الإبصار، وضعف الطاقة

---

* أستاذ الصحة النفسية المشارك جامعة القدس المفتوحة خان يونس- فلسطين.

الجسمية بوجه عام، ويصاحب هذه التغيرات ضعف الانتباه والذاكرة وشدة التأثر الانفعالي والحساسية النفسية. كما يزداد في مرحلة الشيخوخة اهتمام الفرد بنفسه وتنحصر العلاقات الاجتماعية تدريجياً في دائرته الضيقة، وقد تضعف العلاقات القائمة بين المسن وبين أصدقائه حتى تنحصر في نطاق الأسرة (زهران، ٢٠٠٣: ٣٦٢).

تستحضر الشيخوخة معها تحديات ومهاماً جديدة تجب مواجهتها والتوافق معها.والمسنون قد ينجحون أو يفشلون في مواجهة وتناول هذه المهام الإنمائية مما تواجهه من مشكلات خطر. فالمشكلات التي يواجهها المسنون وأهمها تدهور الصحة، وفقدان العمل، والترمل، والمشكلات المالية، وفقدان المكانة الاجتماعية، والعزلة الاجتماعية، وغيرها مما يعد من المشكلات المؤرقة للمسنين، وعليهم التصدي لها، فالشيخوخة هي فترة من النمو النفسي المستمر.

ومن الملاحظ أن الشيخوخة وكبر السن كعملية ومرحلة من مراحل العمر تصاحب عادة بضمور واضمحلال في التفاعل الاجتماعي بين المسن والمجتمع الذي يعيش فيه، ومن ثم تظهر مشكلات الانعزالية والانسحابية. كذلك فإن التراكم المستمر لأزمات الحياة التي قد يواجهها المسن والآثار التي قد تتركها الإصابة بالأمراض المزمنة والظروف الاقتصادية والاجتماعية السابقة تتدخل جميعها كعوامل مختلفة تؤثر في الحالة الصحية (الجسمية والعقلية والنفسية) للمسن (جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٦: ٢٢٢).

مما سبق استشعر الباحث بأهمية فترة الشيخوخة في حياة الفرد ومدى تأثيرها وتأثرها بالبيئة المحيطة بها وما تواجهه هذه الفترة من معوقات تؤثر على التوافق لدى المسن سواء من الناحية الاجتماعية أو من الناحية النفسية فقام بهذه الدراسة.

أهمية الدراسة:

عندما يكبر الفرد فيصبح مسناً تكثر احتياجاته سواء بسبب حالة الصحية وأثر كبر السن على صحته أو بسبب ضعف بنيانه التكويني فيصبح عرضه للأمراض وبالتالي يصبح بحاجة إلى رعاية خاصة وتوجد لديه العديد الاحتياجات وتواجهه العديد من الصعوبات أو المعوقات ومن هنا جاء الأمر الإلهي فأمرنا الله عز وجل ببر الوالدين وخاصة إذا كبرا في السن كما أمرنا أن نرحم الكبير ونوقره ونعطف على الصغير ومن هذه الأوامر تأخذ هذه الدراسة أهميتها.

مشكلة الدراسة:

لكي نتعرف على مشكلة الدراسة يجب الإجابة على السؤال الرئيس التالي :

ما هي معوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما الأهمية النسبية لمعوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس؟

٢- هل تختلف معوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس باختلاف الجنس (ذكر، أنثى)؟

٣- هل تختلف معوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس باختلاف الحالة الصحية (جيدة، متوسطة، متردية)؟

٤- هل تختلف معوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس باختلاف الحالة الاجتماعية (متزوج، مطلق، أرمل)؟

٥- هل تختلف معوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس باختلاف المستوى التعليمي (أساسي، ثانوي، جامعي)؟

فرضيات الدراسة:

تحدد فروض الدراسة بالتالي:

١- توجد نسب متفاوتة لمعوقات للتوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس.

٢- لا توجد فروق ذات دالة إحصائية لمعوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

٣- توجد فروق ذات دالة إحصائية لمعوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس تعزى لمتغير الحالة الصحية (جيدة، متوسطة، متردية).

٤- توجد فروق ذات دالة إحصائية لمعوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، مطلق، أرمل).

٥- توجد فروق ذات دالة إحصائية لمعوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس تعزى لمتغير المستوى التعليمي (أساسي، ثانوي، جامعي).

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

١- التعرف على الأهمية النسبية لمعوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس.

٢- التعرف على اختلاف معوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس والتي تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

٣- التعرف على اختلاف معوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس باختلاف الحالة الصحية (جيدة، متوسطة، متردية).

٤- التعرف على اختلاف معوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، مطلق، أرمل).

٥- التعرف على اختلاف معوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس باختلاف المستوى التعليمي (أساسي، ثانوي، جامعي).

مصطلحات الدراسة:

التوافق: التوافق أو التكيف عملية ديناميكية مستمرة يهدف بها الشخص إلى أن يغير سلوكه ، ليحدث علاقة أكثر تقبلاً أو رضا بينه وبين البيئة (فهمي، ١٩٩٨: ٢٠).

التوافق النفسي: هو الذي يتضمن السعادة مع النفس والرضا عنها وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الأولية الفطرية والعنصرية والفسيولوجية والثانوية المكتسبة، ويعبر عن سلم داخلي ويتضمن كذلك التوافق المطلوب للنمو في المراحل المتتابعة (حوطر وآخرون، ١٩٩٨: ٦٢).

التوافق الاجتماعي: قدرة الفرد على إقامة علاقة مرضية مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، هذه العلاقة تتسم بالتعاون والتسامح والإيثار، فلا يشوبه العدوان أو الارتباك والاتكال أو عدم الاكتراث لمشاعر الآخرين (عبد اللطيف، ١٩٩٩: ٩٨).

المسن: الشخص الضعيف الذي يحتاج إلى رعاية غيره بسبب امتداد عمره ومرافقة صفات الشيخوخة له من مرض أو ضعف أو عجز إذ أنهم يعانون من مجموعه

من التغييرات المعقدة في النمو تؤدي مع مرور الزمن إلـــى تلــف التركيــب العــضوي لأعضاء الجسم الداخلية (درويش، ١٩٨٧: ١١١).

حدود الدراسة:

الحد المكاني: محافظة خان يونس

الحد الزماني: العام ٢٠٠٧

الحد البشري: المسنين في محافظة خان يونس

الدراسات السابقة:

كي يتمكن الباحث من تقديم بحث حسب المبادئ الأساسية لمناهج البحث قام بمراجعة العديد من الدراسات السابقة التي تناولت مادة البحث الحالي وذلك أولاً للاستفادة بما كتبه الآخرون وتوسيع آفاقه العلمية وكذلك الاستفادة من المقاييس التي استخدمها الآخرون في دراستهم لتقنين بعضها ليتماشى مع الدراسة الحالية، ثانياً كي يحاول الباحث توفير مادة جديدة أو إثراء للبحث العلمي بما لم يدرسه السابقين وذلك عملاً بالقاعدة العلمية "تبدأ من حيث انتهى الآخرون"، فكانت تلك الدراسات:

دراسة (محمد، ١٩٨٥) بعنوان "علاقة اختلاف السن والإقامة بمستوي التوافق لدي المدرسين المسنين المتقاعدين عن العمل في كل من العاصمة والأقاليم"

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التقاعد عن العمل على المدرسين المتقاعدين وذلك تبعاً لعدد من المتغيرات من أهمها السن والإقامة. وطبقت الدراسة على عينة من المعلمين المتقاعدين بحجم (١٠٠) معلم متقاعد في مستويات سن مختلفة تم اختيارهم

بالطريقة العشوائية مقسمين حسب الجنس إلى (٦٠) معلماً و(٤٠) معلمة. توصلت الدراسة إلى ما يلي: ٥٠% من المعلمين المقيمين في المدينة لديهم توافق بينما ٧٠% من المعلمين المقيمين في الريف لديهم توافق. ونسبة التوافق لدى المعلمين أعلى منها لدى المعلمات فهناك فروق دالة إحصائياً عند (٠,٠٥) لصالح المعلمين. وتبين من الدراسة أن المعلمين المقيمين في القرى أو الأرياف يحظون برعاية أكبر من قبل الأسرة وذلك لطبيعة الأسرة الريفية فهي أسرة ممتدة كما أن المعلمين المقيمين في الأرياف يوجد لديهم ما يعملونه بعد التقاعد لوجود المساحة من الأراضي مثل الزراعة أو تربية الحيوانات والطيور.

دراسة (قدومي، ١٩٩٢) بعنوان "مشكلات المسنين في ضوء متغيرات الجنس والحالة الاجتماعية ومكان الإقامة"

تهدف هذه الدراسة إلى تقصي المشكلات التي يعاني منها المسنون ومجالاتها وبيان أثر كل من الجنس، والحالة الاجتماعية ومكان الإقامة في درجة شعورهم بهذه المشكلات، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية: ما المشكلات التي يعاني منها المسنون من وجهة نظرهم ؟ ما ترتيب مجالات المشكلات التي تضمنتها الأداة تبعاً لدرجة شعور أفراد الدراسة بها ؟ هل تختلف درجة الشعور بالمشكلات لدى المسنين باختلاف جنسهم وحالتهم الاجتماعية ومكان الإقامة ؟ أما عينة الدراسة فقد راعت الباحثة أن تكون ممثلة لمستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة. لذا تم اختيار العينة بصورة عشوائية طبقية، بحيث اشتملت على مسنين من أحياء مختلفة في المدينة والقرية بحجم (١٠٠) مسن من ذكور وإناث. وأسفرت الدراسة عما يلي: أكبر المشكلات التي يعانيها المسنون هي الصراع بين الأجيال. ويعاني المسنون من إهمال الأبناء من وجهة نظرهم

وخاصة الأبناء العاملين. ويعاني المسنون الأرامل من الجنسين أكثر من المتزوجين من وجود مشكلات، كما نجد الرجل الأرمل يعاني أكثر من المرأة الأرملة.

دراسة (عبد الحميد، ١٩٩٩) بعنوان "العلاقة بين ممارسة بعض الأنشطة وتنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى المسنين: دراسة ميدانية"

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية المسن في نشاط ما ومقدار الممارسة المبذولة فيه، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر ممارسة بعض الأنشطة على التوافق لدى المسنين. وطبقت الدراسة على عينة من المسنين الذي يمارسون بعض الأعمال بلغ حجمها (١٥٠) مسناً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية لضمان معرفة أثر ممارسة بعض الأعمال على المسنين ونوعية تلك الأعمال. أما نتائج الدراسة: يوجد ارتباط قوي بين فاعلية المسن في نشاط ما ومقدار الممارسة المبذولة فيه، فالمسن بعد ممارسته لحمل ما يدرك مدى توفيقه في أداء هذا الحمل، وتؤدي هذه المعرفة إلى وظيفة هامة في الممارسات التي تليها، إذ أنها تساعد المسن على اختيار الأعمال التي تؤدي به إلى تأكيد نجاحه والتي تساعد على تحقيقه لذاته. فالمسن السوي يكافح من أجل الحياة السعيدة، ويسعى لتحقيق أهدافه، فهو بحاجة إلى إثبات وجوده وأنه قادر على العطاء.

دراسة (العزي، ٢٠٠٠) بعنوان "التوافق وعلاقته بالاضطرابات السيكوسوماتية (النفس-جسمية) لدى المسنين في صنعاء"

هدفت الدراسة التعرف على أهم الاضطرابات النفسية والجسمية التي يعانيها كبار السن ومدى تواجدها وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى المسنين. وطبقت الدراسة على عينة

من المسنين بحجم (١٠٠) مسن تم اختيارهم بالطرقة العشوائية ممن يعانون اضطرابات نفسية أو اضطرابات جسمية. أما نتائج الدراسة: الشريحة الأكبر من المسنين يعانون من اضطرابات جسمية أكبر من تلك الذين يعانون اضطرابات نفسية. وأن الأفراد البعيدين عن الدين أكثر معاناة بالاضطرابات النفسية من الأفراد المتدينين. وأن المسنين يعانون أكثر من المسنات من حيث الاضطرابات الجسمية في حين العكس بالنسبة للاضطرابات النفسية. وأن المسنين الذين يمارسون أي نوع من أنواع النشاطات اليومية أقل عرضة للاضطرابات سواء النفسية أو الجسمية.

دراسة (عبد الرازق، ٢٠٠١) بعنوان "مستويات المساندة الاجتماعية وعلاقتها بكل من القلق والاكتئاب لدى المسنين"

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الخدمة الاجتماعية في كشف القلق والاكتئاب والحد منه لدى المسنين عن طريق المساندة كما هدفت الدراسة إلى توضيح مستويات الدراسة في المجتمع. وطبقت الدراسة على عينة بحجم (٢٢٠) مسناً من الجنسين منهم (١٢٠) مسن و (١٠٠) مسنة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وأسفرت الدراسة عما يلي: ٤٥% من عينة الدراسة يعانون من القلق في حين ٦٠% من عينة الدراسة يعانون من الاكتئاب. و٢٠% فقط من المسنين يتلقون مساندة اجتماعية خارج محيط الأسرة. والمسنون الذين يعيشون في أسرهم أقل اكتئاباً من الذين يعيشون في دور المسنين. و٧٠% من المسنين الذين يعيشون في دور المسنين يشعرون بالاكتئاب لبعدهم عن أسرهم وحنينهم إلى بيوتهم وأبنائهم.

دراسة (العنزي، ٢٠٠١) بعنوان "الفروق بين الجنسين في نمط الشخصية الفصامية وعلاقتها بالتوافق لدى عينة من المسنين في مدينة الأحمدي في الكويت"

تهدف الدراسة إلى فحص العلاقة بين الشخصية الفصامية وكل من أبعاد الشخصية والقابلية للإيحاء والتوافق لدى المسنين في الكويت. وطبقت الدراسة على عينة من المسنين في مدينة الأحمدي بالكويت بلغت (٢٠٠) مسن موزعين بالتساوي بين الجنسين حرص الباحث على أن تضم جميع فئات المجتمع وبالتالي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. وأسفرت الدراسة على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) للفروق بين الجنسين في نمط الشخصية الفصامية وعلاقتها بالتوافق لدى عينة من المسنين في مدينة الأحمدي في الكويت تباعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) للفروق بين الجنسين في نمط الشخصية الفصامية وعلاقتها بالتوافق لدى عينة من المسنين في مدينة الأحمدي في الكويت تباعاً لمتغير نوع العمل لصالح من يمارس بعض الأعمال. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) للفروق بين الجنسين في نمط الشخصية الفصامية وعلاقتها بالتوافق لدى عينة من المسنين في مدينة الأحمدي في الكويت تباعاً لمتغير نوع الأسرة لصالح الأسرة الممتدة.

دراسة (الكايد، ٢٠٠١) بعنوان "العلاقة بين القيم الدينية وقلق الموت لدى المسنين في دور الرعاية"

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي العلاقة بين القيم الدينية وقلق الموت لدى المسنين المقيمين في دور الرعاية في الأردن، ومعرفة فيما إذا كان هناك أثر دال إحصائياً

لمتغيرات الجنس، المستوى التعليمي، العمر، التواصل الاجتماعي، والحالة الصحية على قلق الموت. وتكوّنت عينة الدراسة من جميع المسنين القادرين على التجاوب مع الباحثة في كافة دور الرعاية في الأردن، والبالغ عددهم (٨٠) مسناً من ذكور وإناث، وبعد أن تم استثناء (٢٠) مسناً منهم وهم أفراد العينة التي طبقت عليهم أدوات الدراسة للتأكد من ثباتها، فقد تألفت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة الباقين، والبالغ عددهم (٦٠) مسناً منهم (٢٨) ذكور و(٣٢) إناث. ولجمع المعلومات طورت الباحثة استبياناً مؤلفاً من جزأين، تضمن الجزء الأول معلومات عن المسنين حول متغيرات الدراسة، وتضمن الجزء الثاني على فقرات مقياس قلق الموت التي اشتملت على (٢٠) فقرة ، بالإضافة إلى استبيان القيم الدينية. والذي اشتمل على (٥٨) فقرة. وأسفرت الدراسة عما يلي: كلما كان الفرد أكثر تدين كان أقل خوفاً من قلق الموت. والأفراد الأكثر تمسك بالقيم الدينية أقل معاناة من الاضطرابات النفسية. الأفراد الذين ينتمون لأسرة متمسكة بالقيم الدينية أكثر شعوراً بالسعادة لأنهم يعيشون وسط أبناءهم وأحفادهم وأصهارهم. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية للعلاقة بين القيم الدينية وقلق الموت لدى المسنين في دور الرعاية تعزى لمتغير الجنس. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية للعلاقة بين القيم الدينية وقلق الموت لدى المسنين في دور الرعاية تعزى لمتغير الجنس تعزى لمتغير التقدم في السن.

دراسة (إبراهيم، ٢٠٠٢) بعنوان "تطور مفهوم الموت لدى عينة من المسنين الأردنيين"

يهدف البحث الحالي إلى دراسة تطور مفهوم الموت لدى عينة من المسنين الأردنيين، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال التالي: "كيف يتطور مفهوم الموت عند

المسنين؟" وينبثق عن هذا السؤال سؤالان فرعيان هما: "ما الأسباب التي يعتبرها المسنين للموت؟" و"كيف يتطور كل من مفهوم النهائية ومفهوم توقف الوظائف ومفهوم السببية؟". وتكونت عينة الدراسة من (١١٢) ذكراً وأنثى تم اختيارهم بطريقة عشوائية من محافظة اربد، تتراوح أعمارهم بين (٦٠-فما فوق) سنة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأسباب التي افترضها المسنون للموت، قد اختلفت باختلاف أعمارهم، فالمسنون بين سن ال٦٠ وال٦٥ قد ذكروا أسبابا متعددة للموت، كان أهمها السكتات القلبية والجلطات المفاجئة، وبعد سن السبعين بدأ المسنون يذكرون أسبابا أخرى للموت، ويعتبرون المرض أهم الأسباب المؤدية للموت (وخصوصاً أمراض القلب والسرطان). بالإضافة إلى ذلك قد ذكروا أسباباً أخرى لموت من أهمها الحوادث الناجمة عن كبر السن. وقد وجدت الباحثة أن إدراك المسنين لمفهوم توقف الوظائف قد شهد تذبذبا ملحوظا فبعد أن استطاع المسنين في سن ال ٦٠ إدراك التوقف حيث ربطوه بانتهاء الحياة، وكانوا غير راضين عن التوقف الوظيفي، لوحظ أنهم وبالذات في سن ال٧٠ قد أصبحوا يرون أن وظائف السمع والنوم والحلم لا تتوقف بكبر السن، بل إنها تكون انعكاس لما يعانيه المسن من خلل في تلك الوظائف. كذلك فقد أظهرت النتائج أن المسنين أدركوا نهائية الموت بشكل مبكر هو من الله مسير الفرد في هذه الحياة، حيث رد أكثر من (٨٠%) من المسنين اعتبار أن الموت حدث نهائي وهو سنة الله في الكون.

دراسة (Creanza & Mcwhirter, ٢٠٠٣) بعنوان "العمل الجماعي وفاعليته في رفع مستوى التوافق النفسي لدى المسنين في دار الإيواء بولاية فرجينيا"

هدفت الدراسة التعرف على فاعلية الخبرات الجماعية والاستفادة منها في وضع قواعد لأعمال جماعية مستقبلية. وطبقت الدراسة على عينة قوامها ٤٠ مسناً (٧٠ عاماً فأكثر) مودعين دار إيواء المسنين. وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: يعاني المسنون المودعون دور الإيواء من الاضطرابات النفسية أكثر من معاناتهم من الاضطرابات الجسمية. يحتاج المسنون المودعون دور الإيواء إلى متخصصين في مجال التعامل مع المسنين. ويحتاج المسنون إلى مساندة أهليهم وذويهم أكثر من احتياجهم للمتخصصين. ويلاحظ على المسنين الذين يزورهم أبناهم أو أفراد أسرهم نشاط وتفاؤل أكثر من غيرهم من المسنين. وكلما كان هناك مشاركة جماعية لدى المسنين كان توافقهم النفسي أعلى.

دراسة (Osborn, ٢٠٠٣) بعنوان "العوامل المؤثرة التي ينبغي الاهتمام بها عند تكوين وتطبيق جماعات الذكريات مع كبار السن"

هدفت الدراسة إلى اختبار العوامل المؤثرة التي ينبغي الاهتمام بها عند تكوين وتطبيق جماعات الذكريات مع كبار السن التي تهدف إلى تشجيع المهارات والسلوكيات الإيجابية، أشار الباحث إلى خبراته الشخصية مع (١٠) من المسنين تراوحت أعمارهم بين (٦٨ – ٨٩). وطبق الباحث الدراسة على (١٠) من المسنين الذين يتعامل معهم بصفة دائمة على أساس دراسة حالة تتراوح أعمارهم بين (٦٨-٨٩) سنة. وتوصل الباحث إلى ما يلي: الذكريات الإيجابية تزيد من توافق المسنين وبالتالي تنعكس إيجابياً مع سلوكهم اليومي. والذكريات السلبية تؤدي إلى انطواء واكتئاب لدى المسنين وبالتالي نجدهم يميلون إلى القلق والاكتئاب. وفي اليوم الذي يحدث للمسن ما يعيد إلى ذاكرته حدث مبهج يكون أكثر تعاوناً مع الآخرين مثل زيارة أفراد أسرته أو احد أصدقائه.

وكثيراً ما يكون المسن جالساً مع أشياء تذكره بالماضي مثل صور أو رسائل أو غير ذلك.

دراسة (عرقسوسي، ٢٠٠٥) بعنوان "المشكلات الاجتماعية والنفسية لدى المسنين وعلاقتها بتوافقهم"

هدفت الدراسة التعرف على المشكلات لإعادة التوافق لدى المسنين. وطبقت الدراسة على عينة من المسنين بلغت (٣٠) مسن ممن يترددون على مستشفى الأمل بجدة حرص الباحث على اختيارهم بالطريقة العشوائية على أن يضموا مسنين يعانون أمراضاً جسمية فعلاً وآخرين يعانون أمراضاً نفسية أثرت على صحتهم الجسمية. وتوصل الباحث إلى ما يلي: أكثر المسنين الذين يشتكون من أمراض جسمية هم في الأصل يعانون أمراضاً نفسية. وأكثر المشكلات الاجتماعية التي يعانيها أفراد العينة هي الفراغ والملل. وأدى الفراغ والملل الذي يعانيه أفراد العينة إلى شعورهم بالاكتئاب والتوتر. وأدى شعور أفراد العينة بالاكتئاب والتوتر إلى شعورهم بأمراض جسمية متعددة. ويشكو العديد من أفراد العينة من أمراض جسمية بالكشف الطبي لا يتبين لها أصل وبالتالي كانت نتيجة لشعورهم باضطرابات نفسية مثل لفت انتباه الغير لهم نتيجة الإهمال.

دراسة (العريان، ٢٠٠٥) بعنوان "التوافق الاجتماعي والشخصية في طور الشيخوخة"

هدفت الدراسة إلى تبيان أنه يجب رعاية المسن والاهتمام به أولاً بأول في حل المشكلات أو إشباع الحاجات، ولابد من عمل برنامج نشاط حركي جسمي وذهني عقلي له لمساعدته على روح التفاؤل ليعيش شيخوخته بأوسع وأكمل شيء ممكن. ولابد من الاهتمام بالعمر العقلي ومراعاته وكذلك العمر التحصيلي والمستوى الفسيولوجي

والانفعالي والاجتماعي والجنسي فالشيخوخة لا تعد بالعمر الزمني فقط. وطبقت الدراسة على عينة بحجم (٦٠) مسناً من الجنسين بحيث كانت من حيث الجنس مقسمة بالتساوي كما استخدمت الدراسة المنهاج التجريبي في الدراسة بحيث قسمت العينة إلى مجموعتين مجموع تجريبية تتكون من (٢٠) ذكور (١٠) إناث وأخرى ضابطة بنفس العدد. وتوصلت الدراسة إلى ما يلي: المسنون الذين يعيشون في أسرهم أكثر توافقاً من الذين يعيشون في دور الإيواء. والمسنين الذين يعيشون في القرى أكثر توافقاً من الذين يعيشون في المدن. والمسنون الذين يتمتعون بصحة جيدة أكثر توافقاً من الذين يعانون من اضطرابات جسمية أو نفسية. والمسنون الذين يتمتعون بشخصية قوية أكثر توافقاً من غيرهم من المسنين. واستطاعت الباحثة تغير بعض سمات الشخصية لأفراد المجموعة التجريبية بتطبيق برنامج يعتمد على بعض الممارسات اليومية. ووجدت الباحثة أن هناك علاقة تلازمية بين التوافق والشخصية لدى المسنين.

دراسة (شاذلي، ٢٠٠٦) بعنوان "التوافق النفسي للمسنين"

هدفت الدراسة للتعرف على أهم المتغيرات التي تطرأ على حياة المسن ومدى تأثيرها على توافقه. ولستخدم الباحث مقياس التوافق للمسنين الذي قامت بوضعه وتقنينه في البيئة المصرية سامية القطان عام ١٩٨٢ وهو يقيس كلاً من التوافق النفسي والتوافق الاجتماعي والتوافق العام ويتكون المقياس من (٤٠) عبارة موزعة كالأتي: التوافق النفسي : (٢٠) عبارة (العبارات الفردية)، التوافق الاجتماعي: (٢٠) عبارة (العبارات الزوجية). وتم تطبيق القياس على عينة قوامها (١٠٢) مسناً من المتقاعدين عن العمل لبلوغهم السن القانونية للإحالة إلى المعاش وهي (٦٠) مسنة، منهم (٦٠) مسن من القرى، و (٦٠) مسن من القاهرة بتراوح أعمارهم ما بين (٦٠-٧٩) عاماً بمتوسط عمر

قدره (٦٦,٧) سنة ومن الحاصلين على شهادة الابتدائية القديمة على الأقل حتى الليسانس أو البكالوريوس. وأسفرت الدراسة عما يلي: أكثر المشكلات النفسية التي يعانيها المسنون هي القلق والاكتئاب. المسنون المقيمون في بيوتهم وبين أفراد أسرهم أكثر سعادة من الذين يقيمون في دور الإيواء. ترتبط المعنوية النفسية ارتباطاً عالياً وعكسياً مع العصابية، القلق الاكتئاب والأمراض الجسمية. وارتباط المعنوية النفسية والاكتئاب علاقة انحنائية. وتتحدد درجات المعنوية النفسية بحالات الفترة القصيرة أكثر مما تتحدد بسمات الأمد الطويل. وتتميز المعنوية بعشرة خاصيات للسعادة.

دراسة (عبد الحميد، ٢٠٠٦) بعنوان "العلاقة الأسرية للمسنين وعلاقتها بتوافقهم النفسي"

يهدف البحث إلى معرفة اتجاهات الزوجة والأبناء نحو تقاعد الزوج وعلاقة ذلك بالتوافق الأسري، ويعتبر موضوع التقاعد بصفة عامة أحد المحاور التي يهتم بها الباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي لما له من أهمية وأثر على المسن نفسه وعلى أسرته ومجتمعه، إذ أن فقدان العمل نتيجة للتقاعد الإجباري يعني لدى المتقاعد فقدانه لأهم أدواره الاجتماعية. وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٧٠) أسرة لمتقاعدين عن العمل (إحالة للمعاش) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية حيث استخدم الباحث المنهاج التجريبي وبذلك قام بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعة تجريبية مكونة من (٣٥) أسرة ومجموعة ضابطة مكونة من (٣٥) أسرة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: قد تتأثر العلاقات الأسرية نتيجة لاتجاهات الزوجة والأبناء حين يتقاعد الزوج (الأب) وقد يؤثر ذلك على التوافق الأسري. وأن العلاقات الأسرية هامة لكل فرد فعلاقات الجماعة الأولية (الأسرة) لا غنى عنها للتوافق الشخصي للمسن. وإن التقاعد عن العمل المهني وما ينتج عن ذلك

من تغير في أدوار الرجل في الحياة يسبب لأسرته (الزوجة والأبناء) نوعاً من المحنة (أو الأزمة) تنعكس في اتجاهاتهم نحو هذا التغير. وهناك فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات الزوجة نحو تقاعد الزوج وبين اتجاهات الأبناء نحو تقاعد الأب. وهناك فروق دالة إحصائياً بين أدراك الزوج لاتجاه زوجته نحو التقاعد وتغيير أدواره وين اتجاهاتها نحو التغير. وهناك فروق دالة إحصائياً بين أدراك الأب لاتجاهات أبنائه نحو التقاعد وتغيير أدواره وبين اتجاهاتهم نحو هذا التغير.

التعليق على الدراسات السابقة

من حيث الاتفاق:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من (محمد، ١٩٨٥) التي بعنوان "علاقة اختلاف السن والإقامة بمستوي التوافق لدي المدرسين المسنين المتقاعدين عن العمل في كل من العاصمة والأقاليم" ودراسة (قدومي، ١٩٩٢) التي بعنوان "مشكلات المسنين في ضوء متغيرات الجنس والحالة الاجتماعية ومكان الإقامة". ودراسة (عرقسوسي، ٢٠٠٥) التي بعنوان "المشكلات الاجتماعية والنفسية لدى المسنين وعلاقتها بتوافقهم" . ودراسة (العريان، ٢٠٠٥) التي بعنوان "التوافق الاجتماعي والشخصية في طور الشيخوخة". ودراسة (شاذلي، ٢٠٠٦) التي بعنوان "التوافق النفسي للمسنين" . ودراسة (عبد الحميد، ٢٠٠٦) التي بعنوان "العلاقة الأسرية للمسنين وعلاقتها بتوافقهم النفسي" من حيث المضمون والأهداف وبالتالي اتفقت الدراسة معها في عدد من النتائج وخاصة فيما يتعلق بمعوقات التوافق لدى المسنين.

من حيث الاختلاف:

اختلف الدراسة الحالية مع دراسة كل من (عبد الحميد، ١٩٩٩) التي بعنوان "العلاقة بين ممارسة بعض الأنشطة وتنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى المسنين ودراسة (العزي، ٢٠٠٠) التي بعنوان "التوافق وعلاقته بالاضطرابات السيكوسوماتية (النفس–جسمية) لدى المسنين في صنعاء" ودراسة (عبد الرازق، ٢٠٠١) التي بعنوان "مستويات المساندة الاجتماعية وعلاقتها بكل من القلق والاكتئاب لدى المسنين" ودراسة (العنزي ٢٠٠١) التي بعنوان "الفروق بين الجنسين في نمط الشخصية الفصامية وعلاقتها بالتوافق لدى عينة من المسنين في مدينة الأحمدي في الكويت". ودراسة (الكايد، ٢٠٠١) التي بعنوان "العلاقة بين القيم الدينية وقلق الموت لدى المسنين في دور الرعاية". ودراسة (إبراهيم ٢٠٠٢) التي بعنوان "تطور مفهوم الموت لدى عينة من المسنين الأردنيين". ودراسة (Creanza & Mcwhirter, ٢٠٠٣) التي بعنوان "العمل الجماعي وفاعليته في رفع مستوى التوافق النفسي لدى المسنين في دار الإيواء بولاية فرجينيا". ودراسة (Osborn, ٢٠٠٣) التي بعنوان "العوامل المؤثرة التي ينبغي الاهتمام بها عند تكوين وتطبيق جماعات الذكريات مع كبار السن" من حيث الأهداف وإن كانت اتفقت معها من حيث المضمون إلا أن الدراسة الحالية اتفقت معها من حيث عدد من النتائج.

وسواء كانت الدراسة الحالية اتفقت أو اختلفت مع الدراسات السابقة إلا أن الباحث استفاد من الدراسات السابقة استفادة كبيرة سواء في الإطار النظري أو فيما يتعلق بكيفية تصميم الاستبانة وخاصة دراسة الشاذلي ودراسة عبد الحميد.

الطريقة والإجراءات

يتناول الباحث هنا وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعها في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة

الدراسة (الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجـراءات الدراسـة، والأسـاليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يتنـاول دراسـة أحداث وظواهر وممارسات بحثية قائمة ومتاحة للدراسة دون أن يكون للباحث أي تـدخل مقصود في مجرياتها، وعلى الباحث أن يتفاعل معها بالوصف والتحليل (الأغا، ١٩٩٧ : ٤١).

مجتمع الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من المسنين في محافظة خـان يـونس والبـالغ عددهم (٤٢٣٠) مسناً (دائرة الإحصاء بخان يونس، ٢٠٠٦) .

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على (١٠٠) مسن ومسنة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. والجداول التالية (١، ٢، ٣، ٤) توضح توزيع أفراد مواصفات عينة الدراسة:

أولاً - متغير الجنس

جدول رقم (١) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس

البيان	التكرار	النسبة
ذكر	٥٠	٥٠٪
أنثى	٥٠	٥٠٪
المجموع	١٠٠	١٠٠٪

ثانياً - متغير الحالة الصحية

جدول رقم (٢) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير الحالة الصحية

البيان	التكرار	النسبة
جيدة	١٥	٪١٥
متوسطة	٥٢	٪٥٢
متدنية	٣٣	٪٣٣
المجموع	١٠٠	٪١٠٠

ثالثاً - متغير الحالة الاجتماعية

جدول رقم (٣) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير الحالة الاجتماعية

البيان	التكرار	النسبة
متزوج	٥٣	٪٥٣
مطلق	٢٢	٪٢٢
أرمل	٢٥	٪٢٥
المجموع	١٠٠	٪١٠٠

رابعاً - متغير المستوى التعليمي

جدول رقم (٤) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي

البيان	التكرار	النسبة
أساسي	٥٤	٥٤٪
ثانوي	٣١	٣١٪
جامعي	١٥	١٥٪
المجموع	١٠٠	١٠٠٪

أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة في جمع المعلومات حول التوافق النفسي للمسنين حيث استعان باستبانة الشاذلي في تصميم استبانه مكونة من (٤٠) فقرة. كما راجع الباحث عدداً من الكتب والدراسات السابقة الخاصة بالتوافق النفسي والاجتماعي ومن ثم جمع (٤٠) فقرة تناولت التوافق النفسي والاجتماعي لدى المسنين (انظر ملحق رقم ١).

ثبات الاستبانة:

استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية في حساب ثبات الاستبانة، حيث تم تقسيم الاستبانة إلى قسمين (فردي وزوجي) واستخراج معامل ارتباط بيرسون الذي بلغ قدره (٠,٧٦) وهو معامل طردي قوي وهذا ما طمأن الباحث على أن الاستبانة جيدة ويمكنها الإيفاء بالغرض المطلوب.

صدق الاستبانة:

الصدق المنطقي: قام الباحث بعرض الاستبانة على مجموعة من الأساتذة ذوي التخصص في مجالات علم النفس وعلم الاجتماع ومناهج البحث والإحصاء لتحكيمها لإبداء رائهم فيها ، وأقروا أنها صالحة لقياس ما وضعت من أجل قياسه.

صدق البناء: قام الباحث بحساب معاملات الارتباط البينية لكل فقرة والدرجة الكلية المقياس فكانت النتيجة التالية:

جدول رقم (٥) يبين معاملات الارتباط البينية بين الفقرة والدرجة الكلية للاستبانة

م	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.١	أشعر أن الحياة أصبحت قاسية	٠,٧١	**
.٢	أشعر بأنه لم يعد لي أمل في الحياة	٠,٧٢	**
.٣	أشعر بأنني أصبحت على هامش الحياة	٠,٦٨	**
.٤	أشعر بعدم الرغبة في الحياة	٠,٦٨	**
.٥	أشعر بأن دوري في الحياة انتهى	٠,٦٣	*
.٦	أعجز عن تغيير بعض عاداتي	٠,٦١	*
.٧	أشعر أنه لدي العزيمة على إثبات ذاتي	٠,٦٧	**
.٨	أشعر بأني لازلت شباب وأستطيع العطاء	٠,٧٥	**
.٩	أشعر أني حققت أهدافي الرئيسة في الحياة	٠,٦٨	**
.١٠	اعتقد بأنه يوجد ما أستطيع عمله حتى الآن	٠,٦٢	*
.١١	أشعر بالثقة بالنفس نتيجة لاستشارتي من قبل الآخرين	٠,٦٦	*

١٢.	لأنهم من الأمراض الجسمية التي ألمت بي	٠,٧٤	**
١٣.	أعاني من الفراغ والملل	٠,٧١	**
١٤.	أشعر بأنني لم أعد موضع تقدير الآخرين	٠,٦٢	**
١٥.	أشعر أنني موضع إشفاق من الآخرين	٠,٦٧	**
١٦.	أشعر بأنني أصبحت عبئ ثقيل على الآخرين	٠,٧٦	*
١٧.	أشعر بأنني أديت رسالتي على أكمل وجه	٠,٧٥	**
١٨.	يصعب علي التعامل مع جيل الشباب	٠,٧٦	**
١٩.	يصعب علي بناء أصدقاء جدد	٠,٧٣	**
٢٠.	أشعر بأنني لا أنتمي لمن حولي	٠,٦٨	**
٢١.	أشعر بالسعادة عندما أتحدث عن الماضي وذكرياتي	٠,٦٩	*
٢٢.	أشعر أنه كلما تقدم بي العمر ازداد تقربي إلى الله والبعد عن الناس	٠,٦٤	*
٢٣.	أشعر بأنه هناك أشياء في الماضي كان يجب تغيرها	٠,٥٩	*
٢٤.	أشعر بالوحدة حتى وأنا بين أفراد أسرتي	٠,٧٦	**
٢٥.	أميل إلى التدخل في أمور الأسرة حتى الصغيرة منها	٠,٦٧	**
٢٦.	أشعر أن أسرتي تتضايق من تدخلي في شئونهم	٠,٦٣	*
٢٧.	أشعر بالسعادة في وجودي مع أحفادي	٠,٥٩	**
٢٨.	أشعر بالسعادة عندما يطلب أحد أسرتي مني النصيحة	٠,٧٦	**
٢٩.	أشعر بالسعادة عندما يعمل أحد أفراد أسرتي بنصيحتي	٠,٧١	**
٣٠.	أشعر بالسعادة عندما يجلس حولي أبنائي وأحفادي	٠,٦٤	*
٣١.	أشعر بالسعادة ألعب مع أحفادي	٠,٧٥	**

٣٢.	يساعدني أبنائي بما احتاج إليه دون تأفف	٠,٦٨	*
٣٣.	أرى أنه لا يهمني نظرة الجنس الآخر لي	٠,٦٢	* *
٣٤.	أشعر أن زوجتي ترجع التشاجر بيننا نتيجة لوجودي دائماً في المنزل	٠,٦٧	* *
٣٥.	يعتبر أبنائي إحالتي للمعاش ضروري لراحتي من العمل لأنهم غير محتاجين	٠,٧٦	*
٣٦.	تعتبر زوجتي أن وجودي في البيت يؤدي إلى عصبيتي	٠,٧٦	* *
٣٧.	تعتقد زوجي أن وجودي في البيت يحد من مشاركتها في المناسبات	٠,٧٣	* *
٣٨.	أشعر أن زوجتي تضايقت بعد إحالتي للمعاش	٠,٧٣	* *
٣٩.	يشعر أبنائي بالضيق لوجودي المستمر في البيت بعد إحالتي للمعاش	٠,٦٩	* *
٤٠.	أشعر أن زوجتي ترجع عدم جلوسنا مع بعض نتناقش في أمور الحياة إلى وجودي الدائم في البيت بعد التقاعد عن العمل	٠,٦٥	*

* * = دالة عند مستوى ٠,٠١ .   * = دالة عند مستوى ٠,٠٥.

ويتضح لنا من الجدول السابق رقم (٥) أن جميع فقرات المقياس دال إحصائياً وهذا يعد دليلاً على أن هناك اتساقاً داخلياً جيداً للمقياس موضع الدراسة .

كما قام الباحث بحساب معاملات الارتباط البينية لكل فقرة والدرجة الكلية للاعتبار الذي تنتمي إليه فكانت النتيجة التالية:

جدول رقم (٦) يبين معاملات الارتباط البينية بين الفقرة والدرجة الكلية للاعتبار الذي تنتمي إليه (اعتبارات نفسية)

م	الفقـــــــــــرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١.	أشعر أن الحياة أصبحت قاسية	٠,٧٢	**
٢.	أشعر بأنه لم يعد لي أمل في الحياة	٠,٧٦	**
٣.	أشعر بأنني أصبحت على هامش الحياة	٠,٧٣	**
٤.	أشعر بعدم الرغبة في الحياة	٠,٦٩	**
٥.	أشعر بأن دوري في الحياة انتهى	٠,٦٨	**
٦.	أعجز عن تغيير بعض عاداتي	٠,٦٨	**
٧.	أشعر أنه لدي العزيمة على إثبات ذاتي	٠,٧١	**
٨.	أشعر بأني لازلت شباب وأستطيع العطاء	٠,٦٩	**
٩.	أشعر أني حققت أهدافي الرئيسة في الحياة	٠,٧٠	**
١٠.	اعتقد بأنه يوجد ما أستطيع عمله حتى الآن	٠,٧٣	*
١١.	أشعر بالثقة بالنفس نتيجة لاستشارتي من قبل الآخرين	٠,٦٩	*

** = دالة عند مستوى ٠,٠١ . * = دالة عند مستوى ٠,٠٥

جدول رقم (٧) يبين معاملات الارتباط البينية بين الفقرة والدرجة الكلية للاعتبار الذي تنتمي إليه (اعتبارات اجتماعية)

م	الفقـــــــــــــرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١.	لأنهم من الأمراض الجسمية التي ألمت بي	٠,٦٩	**
٢.	أعاني من الفراغ والملل	٠,٦٨	**
٣.	أشعر بأنني لم أعد موضع تقدير الآخرين	٠,٧١	**
٤.	أشعر أنني موضع إشفاق من الآخرين	٠,٦٧	**
٥.	أشعر بأنني أصبحت عبئ ثقيل على الآخرين	٠,٧٢	**
٦.	أشعر بأنني أديت رسالتي على أكمل وجه	٠,٦٨	*
٧.	يصعب علي التعامل مع جيل الشباب	٠,٦٩	**
٨.	يصعب علي بناء أصدقاء جدد	٠,٧٢	**
٩.	أشعر بأنني لا أنتمي لمن حولي	٠,٧٣	*
١٠.	أشعر بالسعادة عندما أتحدث عن الماضي وذكرياتي	٠,٧٦	*
١١.	أشعر أنه كلما تقدم بي العمر ازداد تقربي إلى الله والبعد عن الناس	٠,٧٥	*
١٢.	أشعر بأنه هناك أشياء في الماضي كان يجب تغيرها	٠,٦٦	**

** = دالة عند مستوى ٠,٠١ . * = دالة عند مستوى ٠,٠٥

جدول رقم (٨) يبين معاملات الارتباط البينية بين الفقرة والدرجة الكلية للاعتبار الذي تنتمي إليه (اعتبارات أسرية)

م	الفقـــــــــرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١.	أشعر بالوحدة حتى وأنا بين أفراد أسرتي	٠,٦٥	*
٢.	أميل إلى التدخل في أمور الأسرة حتى الصغيرة منها	٠,٦٢	*
٣.	أشعر أن أسرتي تتضايق من تدخلي في شئونهم	٠,٦٨	**
٤.	أشعر بالسعادة في وجودي مع أحفادي	٠,٧٣	**
٥.	أشعر بالسعادة عندما يطلب أحد أسرتي مني النصيحة	٠,٧٧	**
٦.	أشعر بالسعادة عندما يعمل أحد أفراد أسرتي بنصيحتي	٠,٦٨	*
٧.	أشعر بالسعادة عندما يجلس حولي أبنائي وأحفادي	٠,٧١	**
٨.	أشعر بالسعادة ألعب مع أحفادي	٠,٦٨	*
٩.	يساعدني أبنائي بما احتاج إليه دون تأفف	٠,٧٣	**
١٠.	أرى أنه لا يهمني نظرة الجنس الآخر لي	٠,٦٢	*
١١.	أشعر أن زوجتي ترجع التشاجر بيننا نتيجة لوجودي دائماً في المنزل	٠,٦٧	*
١٢.	يعتبر أبنائي إحالتي للمعاش ضروري لراحتي من العمل لأنهم غير محتاجين	٠,٧١	*
١٣.	تعتبر زوجتي أن وجودي في البيت يؤدي إلى عصبيتي	٠,٦٥	*
١٤.	تعتقد زوجي أن وجودي في البيت يحد من مشاركتها في المناسبات	٠,٧٣	**
١٥.	أشعر أن زوجتي تضايقت بعد إحالتي للمعاش	٠,٦٦	**
١٦.	يشعر أبنائي بالضيق لوجودي المستمر في البيت بعد إحالتي للمعاش	٠,٦٦	*
١٧.	أشعر أن زوجتي ترجع عدم جلوسنا مع بعض نتناقش في أمور الحيـــاة إلـــى وجودي الدائم في البيت بعد التقاعد عن العمل	٠,٧٣	**

** = دالة عند مستوى ٠,٠١ .   * = دالة عند مستوى ٠,٠٥

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

نتائج الفرض الأول وتفسيره: وينص على أنه "توجد نسب متفاوتة لمعوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس"

الجدول رقم (٩) يبين أهم معوقات التوافق النفسي والاجتماعي لدى المسنين

البيان	التكرار	النسبة	الرتبة
المرض	٨٦	٨٦	١
التقاعد	٧٧	٧٧	٣
الطلاق والانفصال	٦٣	٦٣	٥
الشعور بانتهاء الدور	٥٠	٥٠	٦
الفراغ والملل	٧٩	٧٩	٢
تأفف الأبناء	٤٣	٤٣	٧
عدم الثقة بالنفس	٢١	٢١	١٠
التهميش من قبل الغير	٢٥	٢٥	٩
الشعور بالشفقة	٣٤	٣٤	٨
التدخل في شئون الغير	٧٢	٧٢	٤
العيش في الماضي	٧٩	٧٩	٢
الاغتراب	١١	١١	١١
عدم تقدير الذات	١١	١١	١١

يبين الجدول رقم (٩) أهم معوقات التوافق النفسي والاجتماعي لدى المسنين حيث يظهر التكرار والنسبة والرتبة لكل معوق من معوقات التوافق، حيث يظهر جلياً تقدم

المرض، الفراغ والملل، والتقاعد على باقي المعوقات حيث يتذيل هذه المعوقات الاغتراب وعدم تقدير الذات.

نتائج الفرض الثاني وتفسيره: وينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات التوافق النفسي والاجتماعي لدى المسنين تعزى لمتغير الجنس (ذكر ، أنثى)"

الجدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمعوقات التوافق النفسي والاجتماعي لدى المسنين تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)

البيان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكر	٥٠	٢,١	٠,٩	١,١١	دالة
أنثى	٥٠	١,٩	٠,٩		إحصائياً

يشير الجدول رقم (١٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≥ ٠,٠٥) ويمكن تفسير ذلك على أن الذكر أكثر توافقاً مع نفسه ومع المحيط والبيئة من الأنثى وذلك لأن الأنثى يكون في تفكيرها معتقدات كثيرة ربما تكون خاطئة ومن أهمها هو أن الأنثى ما أن تتقدم في العمر حتى تبدأ بالشك بأن زوجها سيتزوج عليها مما يجعلها في حالة قلق دائم وقد أثبتت البحوث أن المرأة ما أن تصل إلى سن اليأس حتى تبدأ لديها الاضطربات النفسية التي ستقود إلى الاضطرابات الاجتماعية، كما أن المرأة بعد تزويج أبنائها تبدأ لديها المشكلات الأسرية وذلك لعدة اعتبارات ومن أهمها البعد الفكري بينها وبين زوجة ابنها نتيجة لاختلاف التربية واختلاف الفكر وهذا يولد نوع

من الاضطرابات النفسية لديها هذه الأمور قليلاً ما نجدها لدى الذكور، هذا بالإضافة إلـى الاضطرابات التي يمكن أن يخلقها نوع من الغيرة من زوجة الابـن لاعتبـارات لـيس بوسعنا الحديث عنها وهذه أيضاً نادراً ما نجدها لدى الذكور.

نتائج الفرض الثالث وتفسيره: وينص على أنه "توجد فروق ذات دالة إحصائية في معوقات التوافق النفسي والاجتماعي لدى المسنين تعزى لمتغيـر الحالـة الـصحية (جيدة، متوسطة، متدنية)"

الجدول رقم (١١) تحليل التباين الأحادي لمعوقات التوافق النفسي والاجتماعي لدى المسنين تعزى لمتغير الحالة الصحية (جيدة، متوسطة، متدنية)

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الحالة	داخل المجموعات	١,٢٣	١	١,٢٣	٢,٧٧	دالة
الصحية	بين المجموعات	٤٣,٥٢	٩٨	٠,٤٤		إحصائياً
	المجموع	٤٤,٧٦	٩٩			

يشير الجدول رقم (١١) إلى وجود فـروق ذات دلالة إحصائية عند مـستـوى الدلالـة (□ ≥ ٠,٠٥) ويمكن تفسير ذلك إلى أن المسنين الذين يتمتعون بـصحة جيـدة أكثر توافقاً من المرضى، وذلك لأن المرض بحاجة إلى من يرعاه وقد يجد ذلك تعارضـاً

مع طبيعة أفراد الأسرة المحيطين به فمثلاً المسن الذي يكون أفراد أسرته عاملون فسوف يتغيبون عنه بعض الوقت وهذا يخلق له نوع من التوتر والاضطراب وخاصة إذا عرفنا أن المسن يكون كالطفل الصغير بحاجة إلى رعاية وحنان بل يعتقد الباحث أنه أكثر من الطفل من حيث احتياجه للرعاية لأنه زمن أن كان بصحته كان هو الذي يعطي والآن يأخذ وهذه تصعب على نفسه ويشعر أن يشحذ من الآخرين أو يستجدي عطفهم وأنهم غير مبالين به وهذا ما استشعره الباحث أثناء جولتهم البحثية كما أكدت ذلك الدراسات وخاصة دراسة الشاذلي التي أثبتت عدم توافق المسنين المرضى سواء نفسياً أو اجتماعياً.

نتائج الفرض الرابع وتفسيره: وينص على أنه "توجد فروق ذات دالة إحصائية في معوقات التوافق النفسي والاجتماعي لدى المسنين تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، مطلق، أرمل)"

الجدول رقم (١٢) تحليل التباين الأحادي لمعوقات التوافق النفسي والاجتماعي لدى المسنين تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، مطلق، أرمل)

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الحالة	داخل المجموعات	١,٠٧	١	١,٠٧	١,٥٢	دالة
الاجتماعية	بين المجموعات	٦٩,١	٩٨	٠,٧١		إحصائياً
	المجموع	٧٠,١٦	٩٩			

يشير الجدول رقم (١٢) إلى وجود فـروق ذات دلالة إحصائية عند مـستوى الدلالـة □(≥ ٠,٠٥) ويمكن تفسير ذلك إلى أن المتزوجين أكثـر توافقـاً مـن غيـر المتزوجين وخاصة لدى الذكور ، إذ يمكن أن تكون الأنثى غيـر المتزوجـة (أرملـة أو مطلقة) أكثر توافقاً من الذكر غير المتزوج، وذلك لأن الذكر يكون بحاجـة إلـى زوجـة تراعيه أكثر من احتياج الأنثى لزوج وذلك لعدة اعتبارات ليس بالمقدور التحدث عنها في هذه الجزئية ، كما أن المسنين المتزوجين لديهم ما يغنيهم وخاصة من الناحيـة الجنـسية بعكس غير المتزوجين وهذه تخلق نوع من الاضطراب النفسي وقـد أثبتـت عـدد مـن الدراسات ذلك وخاصة دراسة الشاذلي ، كما أن المسنين المتزوجين يجدون مـن يـؤنس وحدتهم وخاصة إذا كان أبنائهم عاملين أو مستقلين بذاتهم بعكس غير المتزوجين الذي لا يجدون من يؤنسهم وخاصة أثناء الليل مما يخلـق لـديهم نـوع مـن التـوتر العـصبي والاضطرابات النفسية والاجتماعية التي تلازمهم باستمرار.

نتائج الفرض الخامس وتفسيره: وينص على أنـه "توجـد فـروق ذات دالـة إحصائية في معوقات التوافق النفسي والاجتماعي لدى المسنين تعزى لمتغير المـستوى التعليمي (أساسي، ثانوي، جامعي)"

الجدول رقم (١٣) تحليل التباين الأحادي لمعوقات التوافق النفسي والاجتماعي لدى المسنين تغزى لمتغير المستوى التعليمي (أساسي، ثانوي، جامعي)

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المستوى	داخل المجموعات	٠,٢٨	١	٠,٢٨	٠,٥٤	دالة
التعليمي	بين المجموعات	٥٣,٥	٩٨	٠,٥٤		إحصائياً
	المجموع	٥٣,٨	٩٩			

يشير الجدول رقم (١٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (□ ≥ ٠,٠٥) ويمكن تفسير ذلك بأن المتعلم أكثر توافقاً من غير المتعلم، كما أن الإنسان الجامعي أكثر توافقاً من غيره وذلك لأن المتعلم الجامعي يمكن أن يجد ما يسله ويؤنسه وخاصة إذا كان ممن يعتقد بأن الكتاب خير جليس، كما أن المتعلم الجامعي يكون أكثر اجتماعياً من غيره نظراً لكثرة أصدقائه في العمل وهذا ما يوجد لديه ما يعمله وبالتالي يجد ما يخفف عنه وحدته أو ما يسليه، كما أن الإنسان كلما كان تعليمه أعلى كان تفكيره أكبر ولديه بعد نظر أعم وأشمل وبالتالي يمكن أن يخلق لنفسه جو من التأقلم مع البيئة المحيطة به ويجد لنفسه فرصاً أكبر ليكون عنصر فعال في المجتمع.

التوصيات والمقترحات:

بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١. إن المسنين بحاجة ماسة لمن يرعاهم وخاصة المرضى.

٢. يجب إعداد برامج ترفيهية للمسنين وخاصة الذين ليس لهم من يعيلهم أو يخفف عنهم .

٣. لقيام بدراسات حول أثر البيئة الأسرية على التوافق النفسي لدى المسبنين.

٤. القيام بدراسات مقارنة بين المسنين في المجتمع العربي والمسنين في المجتمعات الغربية.

٥. إجراء دراسات حول التشتت الأسري وعلاقته بالتوافق النفسي لدى المسنين.

٦. القيام بدراسات حول ضغوط الحياة وأثرها على الاضطراب النفسي لدى المسنين.

المراجع

١. الأغا، إحسان (١٩٩٧). **البحث التربوي**:عناصره، مناهجه، أدواته، ط٢، غـزة: مطبعة مقداد.

٢. جامعة القدس المفتوحة (١٩٩٦). **مدخل الخدمة الاجتماعية**، برنامج التنمية الاجتماعية والأسرية، عمان الأردن.

٣. حوطر، صلاح وآخرون (١٩٩٨). **علم النفس العام**، مطبعة جامعة طنطا، طنطا.

٤. درويش، يحيى (١٩٨٧). **معجم مصطلحات الخدمة الاجتماعية**، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، القاهرة.

٥. زهران، حامد (٢٠٠٣). **علم النفس الاجتماعي**، ط٦، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.

٦. شاذلي، عبد الحميد (٢٠٠١). **التوافق النفسي للمسنين**، المكتبة الجامعية، الإسكندرية.

٧. عبد المنعم حنفي (٢٠٠٣). **الموسوعة النفسية (علم النفس والطب النفسي)**، ط٢، مكتبة مدبولي، القاهرة.

٨. عبد اللطيف، مدحت (١٩٩٩). **الصحة النفسية والتوافق الدراسي**، دار المعرفة العربية، الإسكندرية.

٩. عبد الحميد، محمد (١٩٨٧). **العلاقة الأسرية للمسنين وتوافقهم النفسي**، الدار الفنية للطباعة والنشر، الإسكندرية.

١٠.فهمي، مصطفى (١٩٩٨). الصحة النفسية **"دراسات في سيكولوجيا التكيف"**، ط٤، مكتبة الخارنجي، القاهرة.

١١.محمد، درويش (١٩٨٥). علاقة اختلاف السن والإقامة بمستوى التوافق لدى **المدرسين المتقاعدين عن العمل في كل من العاصمة والأقاليم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس بالقاهرة، كلية التربية.

١٢.Creanza A, Mcwhirter J (٢٠٠٣). Group work and its effectiveness on improving adaptation among senior citizens in

Virginia state, **Journal for Specialists in Group Work,** ٢٨(٣): ٢٠١-٢١٠.

١٣.١٣.Osborn K (٢٠٠٣). Effective factors that should be considered when forming recalling groups of elderly, **Geriatrics,** ١١(٢): ١٣٢-١٤١.

ملحق رقم (١)

استبانه بعنوان معوقات التوافق النفسي والاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس

	الفقرات	دائماً	أحياناً	مطلقاً
١.	أشعر أن الحياة أصبحت قاسية			
٢.	أشعر بأنه لم يعد لي أمل في الحياة			
٣.	أشعر بأنني أصبحت على هامش الحياة			
٤.	أشعر بعدم الرغبة في الحياة			
٥.	أشعر بأن دوري في الحياة انتهى			
٦.	أعجز عن تغيير بعض عاداتي			
٧.	أشعر أنه لدي العزيمة على إثبات ذاتي			
٨.	أشعر بأني لازلت شباب وأستطيع العطاء			
٩.	أشعر أني حققت أهدافي الرئيسة في الحياة			
١٠.	اعتقد بأنه يوجد ما أستطيع عمله حتى الآن			
١١.	أشعر بالثقة بالنفس نتيجة لاستشارتي من قبل الآخرين			
١٢.	لأنهم من الأمراض الجسمية التي ألمت بي			
١٣.	أعاني من الفراغ والملل			
١٤.	أشعر بأنني لم أعد موضع تقدير الآخرين			
١٥.	أشعر أنني موضع إشفاق من الآخرين			
١٦.	أشعر بأنني أصبحت عبئ ثقيل على الآخرين			
١٧.	أشعر بأنني أديت رسالتي على أكمل وجه			
١٨.	يصعب علي التعامل مع جيل الشباب			
١٩.	يصعب علي بناء أصدقاء جدد			
٢٠.	أشعر بأنني لا أنتمي لمن حولي			

٢١.	أشعر بالسعادة عندما أتحدث عن الماضي وذكرياتي			
٢٢.	أشعر أنه كلما تقدم بي العمر ازداد تقربي إلى الله والبعد عن الناس			
٢٣.	أشعر بأنه هناك أشياء في الماضي كان يجب تغيرها			
٢٤.	أشعر بالوحدة حتى وأنا بين أفراد أسرتي			
٢٥.	أميل إلى التدخل في أمور الأسرة حتى الصغيرة منها			
٢٦.	أشعر أن أسرتي تتضايق من تدخلي في شئونهم			
٢٧.	أشعر بالسعادة في وجودي مع أحفادي			
٢٨.	أشعر بالسعادة عندما يطلب أحد·أسرتي مني النصيحة			
٢٩.	أشعر بالسعادة عندما يعمل أحد أفراد أسرتي بنصيحتي			
٣٠.	أشعر بالسعادة عندما يجلس حولي أبنائي وأحفادي			
٣١.	أشعر بالسعادة ألعب مع أحفادي			
٣٢.	يساعدني أبنائي بما احتاج إليه دون تأفف			
٣٣.	أرى أنه لا يهمني نظرة الجنس الآخر لي			
٣٤.	أشعر أن زوجتي ترجع التشاجر بيننا نتيجة لوجودي دائماً في المنزل			
٣٥.	يعتبر أبنائي إحالتي للمعاش ضروري لراحتي من العمل لأنهم غير محتاجين			
٣٦.	تعتبر زوجتي أن وجودي في البيت يؤدي إلى عصبيتي			
٣٧.	تعتقد زوجي أن وجودي في البيت يحد من مشاركتها في المناسبات			
٣٨.	أشعر أن زوجتي تضايقت بعد إحالتي للمعاش			
٣٩.	يشعر أبنائي بالضيق لوجودي المستمر في البيت بعد إحالتي للمعاش			
٤٠.	أشعر أن زوجتي ترجع عدم جلوسنا مع بعض نتناقش في أمور الحياة إلى وجودي الدائم في البيت بعد التقاعد عن العمل			



"واقع الإشراف التربوي في مدارس التعليم الثانوي الحكومي في محافظات غزة"

د. زياد على الجرجاوى* - د. سمية سالم النخالة**

المقدمة

يعتبر الإشراف التربوي إحدى الركائز الأساسية الهامة لتطوير العمل التربوي، ويتبوأ الإشراف التربوي مكانة عالية في صلب العملية التربوية، وتنبع أهميته من واقع الحاجة الماسة إلي جهاز دائم لتطوير العملية التربوية التعليمية وتفعيلها كي تحقق التربية هدفها الأسمى وهو بناء الإنسان المنتج القادر على العطاء والبناء والتطوير في المجتمع الذي يعيش فيه" ناصر " (١٩٩: ١٧)

ولتحقيق هذا الهدف هناك أطراف متعددة تشارك جمعياً في الوصول إلي هذا الهدف، هذه الأطراف تتمثل في التلميذ، المعلم، الإدارة المدرسية، والمشرف التربوي، وحيث أنهم يعملون جميعاً كفريق متكامل، إلا أن العبء الأكبر يقع على كاهل المعلم باعتباره الأداة الأولي لتنفيذ أي برنامج تعليمي.

والمعلم الذي أعد لمهنة التدريس شأنه شأن العاملين في كل مجالات الحياة المختلفة، يحتاج إلى من يتعرف حاجاته الوظيفية ويعمل على إشباعها وهو بحاجة إلى من يوجهه ويرشده ويشرف عليه حتى يتقن أساليب التعامل مع التلاميذ ويزداد خبرة

* مدير منطقة غزة التعليمية – جامعة القدس المفتوحة.

** النائب الفنى – مديرية التربية والتعليم – غرب غزة.

بمهنة التدريس وطرائقها،حتى يستطيع أن يحقق ما يسعي إليه من أهـــداف " نـــشوان " (١٩٩٢: ٣٤).

والمشرف التربوي هو القائد المربي والمطور الذي تقع عليـــه مـــسؤولية توجيـــه المعلم وإرشاده حتّى يتمكن من أداء عمله بطريقة أفضل، حيث يري الكثير من التربويين ضرورة وجود عملية الإشراف التربوي لتحسين وتطوير العمليـــة التعليميـــة والارتقـــاء بمستواها، وتغييرها في الاتجاه المرغوب " الخطيب " (١٩٩٦: ١٤٨).

كما أن الإشراف التربوي هو صمام الأمان في العملية التعليمية، وبقدر كفاءته تكون العملية التربوية وفعاليتها، فهو المسئول عن الجودة النوعية في النظام التعليمـــي بجميـــع أبعاده والتي منها أداء المعلمين الأمر الذي دفع الباحثة لإجراء هذه الدراسة بهدف التعرف على واقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة، وتحديد أهم الـصعوبات التي تحد من فعاليته واقتراح أفضل السبل لتطويره والنهوض به.

مشكلة الدراسة وفروضها:

إن التوسع الكبير الذي شهده قطاع التعليم في فلسطين حيث تزايد عدد المـــدارس وتضاعف عدد المعلمين والمتعلمين وتغيير المناهج ووضع مناهج فلسطينية الأمر الـــذي جعل تفعيل جهاز الإشراف التربوي أمراً ملحاً وضرورياً ومن هنا برزت مشكلة الدراسة والمتمثلة في السؤال الرئيس التالي:

ما واقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة مـــن وجهـــة نظـــر المشرفين التربويين والمعلمين؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما المهام الإشرافية التي يقدمها المشرف التربوي للمعلمين في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين؟

٢- ما المهام الإشرافية التي يقدمها المشرف التربوي للمعلمين في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرف نفسه؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين آراء كل من المعلمين والمشرفين التربويين في تقديم هذه المهام الإشرافية؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين آراء المعلمين في أهمية المهام الإشرافية التي تقدم لهم ومدى تحقيقها تعزي للمؤهل التربوي وسنوات الخبرة في التدريس؟

٥- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين آراء المشرفين التربويين في أهمية المهام الإشرافية التي تقدم لهم ومدى تحقيقها تعزي للمؤهل التربوي وسنوات الخبرة في الإشراف؟

٦- ما الصعوبات التي تحد من فاعلية الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف إلي واقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية.

٢- بيان أوجه القصور في عملية الإشراف التربوي إن وجدت.

٣- معرفة الصعوبات " المعوقات " التي تقلل من فاعلية الإشراف التربوي.

٤- وضع مقترحات للنهوض بعملية الإشراف التربوي في محافظات غزة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من حيث أنها قد:

١- ترشد القائمين على العملية التعليمية بحقيقة ما يجري في الميدان.

٢- تساعد القائمين على عملية الإشراف في تحديد جوانب القوة والضعف في ممارسات المشرف التربوي.

٣- تزود صانعي القرار بمعلومات عن واقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية تساعدهم في اتخاذ القرارات اللازمة للتطوير.

٤- تفيد صانعي القرار في توفير التسهيلات والإمكانات الضرورية للنهوض بعملية الإشراف التربوي.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: تناولت الدراسة واقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية في محافظات غزة.

الحدود الزمنية: تمت الدراسة الميدانية خلال شهري ٥، ٦ من العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨.

الحدود المؤسساتية: اقتصرت الدراسة على المدارس الثانوية بمحافظات غزة.

مصطلحات الدراسة:

الإشراف التربوي:

عرفه "Harris" (٢٣:١٩٨٥) علي النحو التالي: الإشراف هو ما يقوم به العاملون في المدرسة لتغيير أو تعزيز المسار التعليمي بشكل يؤثر مباشرة علي تعلم التلاميذ.

وعرفه " البدري " (٢٠٠١:١٥) بأنه عملية تربوية تعاونية، غرضها الأساسي تحسين الموقف التعليمي التعلمي عن طريق المتابعة والتقويم المستمر لجميع جوانب العملية وفق أسس موضوعية سليمة.

ويعرفه الباحثان بأنه:

الجهود التي تبذل لتحسين العملية التعليمية وتطويرها من خلال مساعدة المعلمين على تحسين مستوي أدائهم وتذليل ما يعترضهم من عقبات بأسلوب ديمقراطي تعاوني بشكل يحقق الأهداف التعليمية والتربوية.

مرحلة التعليم الثانوي (الانطلاق):

وهي المرحلة الأخيرة من مراحل التعليم العام وتشتمل على الصفين الحادي عشر والثاني عشر للفروع الأكاديمية والمهنية (خطة المنهاج الفلسطيني، ١٩٩٥: ٢٧).

الدراسات السابقة

١- دراسة دويفر (١٩٩٠):

كان الهدف منها دراسة واقع الإشراف التربوي في المدرسة الثانوية بدولة البحرين، وتحديد المشكلات التي يعاني منها العاملون في مجال الإشراف، وتكونت عينة الدراسة من (١٨) مشرفا و(١٢) معلما من المعلمين الأوائل، (٢٨) معلما، واستخدمت الباحثة استبانه اشتملت على خمسة محاور هي: تطوير المناهج، النمو المهني للمعلم، وتطوير طرق التعليم وأساليبه، رعاية المعلم المبتدئ، متابعة تقويم التلاميذ، واتضح من النتائج: تباين الاستجابات حول دور المشرف التربوي في تطوير المناهج فبينما ترتفع ارتفاعاً ملحوظاً بين المشرفين وتنخفض تماماً عند المعلمين، وبالنسبة لدور المشرف

التربوي في تطوير النمو المهني للمعلم، ويري المعلمون أن المشرف نادراً ما يسهم في نموهم المهني.

كما وجد أن دور المشرف التربوي لا زال غير فعال في تطوير طرق التعليم وأساليبه، واتضح وجود تقارب بين آراء المشرفين والمعلمين (الأوائل) فيما يختص رعاية المشرف للمعلم المبتدئ، بينما يخالفهم المعلمون الرأي، أما بالنسبة لدور المشرف التربوي في تطوير أساليب التقويم اتضح وجود متابعة جيدة نوعاً من قبله.

٢- دراسة شاهين (١٩٩١):

هدفت الدراسة إلى التعرف علي الجهود المبذولة من قيادات الإشراف في التنمية المهنية للمعلمين، والكشف عن أوجه القصور والنقص في الإشراف التربوي الحالي، والكشف عن توقعات المعلمين لدور قيادات الإشراف في التنمية لهم. وتألفت عينة الدراسة من (١٦١) معلماً ومعلمة من منطقة مصر الجديدة وشمال وشرق القاهرة بواقع مدرستين من كل منطقة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في جمع البيانات، وقد استخدمت أداة الاستبانة إلي جانب المقابلة الشخصية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:أن المساعدة التي يقدمها المشرفون التربويون لا تتعدى تشجيع المعلمين علي حضور الدورات التدريبية ومواصلة الدراسات العليا، وأن برامج التدريب غير كافية لمتطلبات نمو المعلم مهنياً وعلمياً.

٣- دراسة ساندل (Sandal, ١٩٩٢):

قام ساندل بدراسة بعنوان الإشراف التربوي كما يتصوره المعلم كجزء من التطوير المهني، استهدفت الدراسة التعرف إلى أسباب الإحباط الذي يصيب المعلمين،

وأثر عملية النمو المهني للمعلمين كجانب من جوانب عمل المشرف التربوي في معالجة ذلك.وتألفت عينة الدراسة من (٤٢) معلماً في المدارس الابتدائية، حيث أخضعوا لست مراحل من عملية النمو المهني. وأشارت نتائج الدراسة إلى أهمية دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلمين، وتعزيز انتمائهم لمهنتهم.

٤- دراسة القرشي (١٩٩٤):

هدفت الدراسة إلى معرفة دافع استخدام الموجهين التربويين للأساليب الحديثة في التوجيه التربوي في التعليم العام في ضوء النماذج الحديثة في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٠) معلماً في المدرسة الابتدائية، و(٢٣٦) موجهاً في المراحل التعليمية الثلاث من (١١) منطقة تعليمية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحديد أهم الكفاءات اللازمة للقائمين بعملية التوجيه التربوي في مراحل التعليم العام وذلك من خلال استبانه اشتملت على ستة مجالات (أساليب التوجيه، علاقة الموجه بالمعلم، مهام الموجه، الموجه والبحث التربوي، الموجه وتطوير المنهج، التوجيه والتقويم) موجهه للمعلمين والموجهين. وتوصلت الدراسة إلى أن:

- زيارات الموجه تتم بصورة مفاجئة، والتوجيه يعتمد على البحث عن العيوب لدى المعلمين.

- الموجه لا يشارك المعلم وجدانيا ولا يسانده في قضاياه المشروعة أمام الإدارة.

- لا يشترك الموجه في البرامج التدريبية الخاصة بالمنهج ولا يقوم بإعداد نماذج لكيفية تحقيق الأهداف التربوية.

٥- دراسة كمال و سيد (١٩٩٥):

هدفت هذه الدراسة إلي معرفة آراء المشرفين التربويين ومديري المدارس ومعلمي التعليم العام حول تحديد جوانب القوة والضعف في نظام الإشراف التربوي بدولة قطر. وأخذ آراءهم ومقترحاتهم بهدف زيادة فاعلية الإشراف التربوي.

واستخدم الباحثان في هذه الدراسة استبانت مكونة من قسمين الأول خاص بتحديد نقاط القوة والضعف في نظام الإشراف التربوي، والثاني خاص بمقترحات لزيادة فاعلية الإشراف التربوي، وتكونت عينة الدراسة من (١٣١) مشرفاً ومشرفة، (٨١) مدير ومديرة، (١١٣٧) معلماً ومعلمة في مختلف المواد الدراسية في مراحل التعليم العام وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث وذلك لصالح مجموعة المشرفين التربويين وذلك من حيث فعالية الإشراف التربوي من حيث الجنس لصالح الذكور ومن حيث الجنسية لصالح غير القطريين ولصالح أصحاب المؤهلات العليا ولصالح الإشراف التربوي في المراحل المختلفة ولذوي الخبرات القصيرة.

٧- دراسة الملا والأكرف (١٩٩٧):

هدفت إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي في المرحلة الابتدائية بدولة قطر، وتحديد أهم الصعوبات التي تحد من فاعلية الإشراف التربوي في المرحلة الابتدائية، تكونت عينه الدراسة من (٢٣٩) معلمة، و(٩١) مشرفة تربوية في مختلف التخصصات الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية، واتبع في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وقد اشتملت أداة الدراسة على ثلاثة مجالات هي: – دور المشرف التربوي فيما يتعلق بالنمو المهني للمعلم.

- دور المشرف التربوي فيما يتعلق بالعلاقات الإنسانية وحل المشكلات التي تواجه المعلم.

- دور المشرف التربوي فيما يتعلق بمكونات المنهج (الأهداف – أساليب التدريس – الوسائل التعليمية – التقويم).ومن أهم نتائج الدراسة: في مجال النمو المهني أشارت استجابة المعلمات إلى قلة اهتمام المشرفة التربوية بمساعدتهن فيما يتعلق بصياغة الأهداف وتحليل محتوي المادة الدراسية وإعداد الاختبارات وعدم تشجيع الابتكار والإبداع في مجال التدريس والقصور في رعاية المعلمات المبتدئات.

٦- دراسة أورمستون Ormsto (١٩٩٥):

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور عملية الإشراف في تطوير المعلم، وهل تكون عائقاً ومانعاً لأدائه في الصف؟ والتعرف على العوامل المؤثرة التي تحد من هذا التغيير. وتكونت عينة الدراسة من (٨٠٠) معلمٍ يعملون في (٣٥) مدرسة ثانوية ومتوسطة.**وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي:-**

اعتقاد المعلمين أن بعض المشرفين متعاونون، ويساعدونهم في تحسين ممارساتهم الصفية،و بعضهم انتقاديون، هناك (٣٨%) من عينة الدراسة يميلون إلى تغيير سلوكهم التعليمي الصفي بعد الزيارة الصفية، في حين أن (٤١,٢%) من عينة الدراسة لا يميلون إلى تغيير سلوكهم التعليمي بعد الزيارة الصفية التي يقوم بها المشرف التربوي.

٨- دراسة محمود (١٩٩٧):

هدفت الدراسة إلى تحديد واقع الإشراف التربوي في قطاع غزة في مجال تنمية كفايات المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨٨) معلما ومعلمة منهم (٣٣٦) يعملون

في مدارس وكالة الغوث (٣٥٢) يعملون في المدارس الحكومية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتحقيقا لأغراض الدراسة أعد استبانة اشتملت على أربعة مجالات هي: (التنمية المهنية للمعلمين، تنفيذ المناهج الدراسية وتطويرها، رعاية التلاميذ، توظيف البيئة المحلية في العملية التعليمية) وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها: كانت الممارسات الأكثر شيوعا والتي من شأنها تنمية كفايات المعلمين هي:عقد المشرف اجتماعات بعد الزيارات الصفية،وتشجيعهم على توظيف الوسائل التعليمية المناسبة، وتطوير طرائقهم وأساليبهم ومساعدتهم على إكساب تلاميذهم الاتجاهات الحميدة.

كانت المجالات الأكثر ممارسة من قبل المشرفين التربويين هو تنفيذ المناهج الدراسية وتطويرها، والمجال الأقل ممارسة هو توظيف البيئة المحلية في العملية التعليمية التعليمية.

٩- دراسة الجرجاوي (٢٠٠٧):

هدفت هذه الدراسة إلي بيان مسؤليات المشرف التربوي كما يدركها المعلمون الجدد في المدارس الأساسية بمحافظة غزة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لقربه من الموضوع، وقد عمد إلى اختيار عينة قصدية عمدية من المجتمع الأصلي، بلغ عددها (٧٣) معلماً جديداً،واستخدم المقابلة أداة لجمع المعلومات والبيانات الحقيقية عن موضوع الدراسة، و توصل الباحث إلي مجموعة من النتائج كان من أهمها: أن (٦٥ %) من أفراد العينة اعتبروا أن مسئوليات المشرف التربوي اكتشاف الأخطاء وتصويبها داخل وخارج قاعة الدراسة، كما أجمع أفراد عينة الدراسة أنه من مسؤليات المشرف التربوي تقديم إجراءات وقائية لطلابه، وأن (٤٧ %) من أفراد العينة اعتبروا مسؤليات المشرف التربوي بنائية وأجمعوا أن له مسؤوليات إبداعية تجاه طلابه، وأن (٩٥%) من أفراد

العينة يرون أن للمشرف دوراً في التخطيط التربوي وأن ما نسبته (٩٦%) بينوا أن له دوراً تنظيمياً، وأن (٨٩%) من أفراد العينة اعتبروا أن له مسئوليات في النشاطات المدرسية.

التعقيب على الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة اتضح للباحثان ما يلي:

أولاً: أوجه الاتفاق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

١- الحديث عن واقع الإشراف التربوي ومشكلاته في المجتمع الفلسطيني مثل دراسة دويفر والقرشي.

٢- معرفة أوجه القصور والنقص في الإشراف التربوي مثل دراسة شاهين والملا والأكرف.

٣- تناول واقع الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين والمعلمين.

ثانياً: أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

١- أجريت بعض الدراسات في بيئات مختلفة، أما هذه الدراسة فقد أجريت في البيئة الفلسطينية الغزية.

٢- أجريت بعض الدراسات السابقة على مؤسسات تعليمية ذات إشراف متعدد في حين أن الدراسة الحالية تجري على المؤسسة التعليمية الفلسطينية ذات الإشراف الحكومي.

٣- معظم الدراسات السابقة تناولت واقع الإشراف التربوي في المرحلة الابتدائية أما الدراسة الحالية فتناولت واقع الإشراف في المرحلة الثانوية.

ثالثاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحثان من الدراسات السابقة فيما يلي:

١- التعرف إلي واقع الإشراف التربوي ومشكلاته.

٢- بناء أداة الدراسة (الاستبانة).

٣- اختيار منهج الدراسة والأساليب الإحصائية المناسبة.

٤- تفسير نتائج الدراسة.

رابعاً: أوجه التميز في هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:

١- تناولت الدراسة المرحلة الثانوية.

٢- تناولت الدراسة مجالين جديدين هما: التكيف الوظيفي وحاجات الطلبة.

الإطار النظري

مفهوم الإشراف التربوي وتطوره:

لقد مر الإشراف التربوي بمراحل من التطور، قبل أن يصل إلى الصورة التي نجدها عليه في عصرنا الحاضر، حيث اتخذ مفهوماً جديداً يختلف كل الاختلاف عن تلك المفاهيم التي سادت فيما قبل، والدارس لتاريخ الإشراف التربوي يجد أن فكرة الإشراف نشأت أول ما نشأت من الحاجة إلى زيادة المدارس والتعرف إلى المعلمين وطرائق التدريس التي يمارسونها، وقد أدت هذه النشأة إلى ظهور التفتيش وهو أقدم أنواع الإشراف التربوي نشأ مع تطور وظيفتي مدير المدرسة ومدير التعليم وتكليفهما

بمسئوليات تفتيشية امتدت إلى أوجه النشاط التعليمي ونتائج التعليم (الخطيب، ١٩٩٦: ٢٤٥).

ويلاحظ أن هذا النوع قد اتسم بالديكتاتورية والتسلطية، وارتبط بالجبر والإكراه، إذ كان الهدف منه اتباع قوانين التعليم من قبل المعلمين تحت إشراف المفتش أو مدير المدرسة فالرغبة في تحسين أداء المعلم دفعت بعض المشرفين إلى إجبار المعلمين على تنفيذ أوامرهم باعتبار أن هذا الأسلوب سيؤدى إلى تطوير التعليم والمعلمين (نشوان، ١٩٩٢: ٢٢٠).

ولما تطورت المعرفة وأدواتها وأدوات التربية، أصبح التفتيش فكرة غير مقبولة فظهور القيادة التربوية والمشاركة والحرية التي نتجت عن تطور العلوم السلوكية وتقدم البحوث السيكولوجية والتربوية، أدى إلى تطور العادات والقيم الاجتماعية، وانتشار أفكار الحرية والكرامة الإنسانية والديمقراطية، مما ساعد على التصدي لقيم التفتيش ولأساليبه ومبادئه والتخلي عنها (عدس: ١٩٨٤، ١٠٠).

ومن ثم حدث تطور في فلسفة الإشراف التربوي وأصبح يركز علي إيجاد علاقات إنسانية حسنة بين المشرف والمعلمين من أجل إثارة دافعيتهم نحو العمل، وأصبح ينظر إلى المعلم حسب حاجاته وقدراته وصار الإشراف يهدف إلى تحسين عمل المعلم وأدائه ومساعدته في تنمية نفسه، وحل مشاكله ويؤكد على التعاون بين الموجه التربوي وبين المعلم في إطار من الاحترام والعلاقات الإنسانية السليمة. (الطعاني: ٢٠٠٥، ٣٣).

فكان هذا الاتجاه بداية للإشراف الديموقراطي الحديث (نشوان، ١٩٩٢: ٢٢٤ – ٢٢٥) الذي يقوم على التعاون بين المشرف والمعلم على اعتبار أن المعلم إنسان قادر على الابتكار والإبداع والبحث والتجريب والاستقصاء ويتحمل المسئولية في توجيه التعليم

وتحديد سياسته وحل مشكلاته، وتبين "الخطيب" (١٩٩٦: ٢٤٦) أن الإشراف بالمفهوم الديمقراطي يوجه فيه الاهتمام نحو المعلم في إشراكه في مناقشة وتحديد الأهداف والخطط وطرق ووسائل تحسين التعليم وتنمية قوى التوجيه الذاتي له وبهذا يصبح المشرف ناصحاً مرشداً ومتعاوناً مع المعلم ومساعداً له

تطور الإشراف التربوي في محافظات غزة:

للتحدث عن تطور الإشراف التربوي في محافظات غزة لم يعثر الباحثان على مصادر مكتوبة عن تطوره، لذا قاما بإجراء مقابلات مع مسئولين ومدراء تربية، ومشرفين تربويين، ومعلمين تابعين لوزارة التربية والتعليم تتعلق بتطور الإشراف التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم، وكان أهم ما استخلصه الباحثان من هذه المقابلات أن الإشراف التربوي مر بالمراحل التالية:

مرحلة التفتيش (١٩٤٨- ١٩٧٧):

يلاحظ في هذه المرحلة أن التفتيش كان قائماً على تصيد أخطاء المعلمين، وكانت وسيلته الزيارات الصفية المفاجئة، حيث كان يركز المفتش في زيارته للمعلم على مدى تمكنه من المادة العلمية، ومدى تحصيل التلاميذ، ولم يكن يجد حرجاً من مقاطعة المعلم أثناء عرضه للدرس، بل ربما يطلب من المعلم كراسة التحضير خلال الحصة وأمام التلاميذ مما يسبب له الحرج، وقد يطرح أسئلة على التلاميذ في موضوعات سبق شرحها وبناء على ذلك يقيم المعلم، وقد تتعدى الزيارة الصفية الحصة إلى حصتين مما كان يسبب إرباكاً في الجدول المدرسي، وبعد الزيارة يجلس المشرف مع المعلم في غرفة المدير فيعرض على المعلم سلبياته دون أن يتعرض لأي إيجابيات، الأمر الذي جعل جميع المعلمين في هذه المرحلة يتخذون مواقف سلبية من المفتشين.

مرحلة التوجيه (١٩٧٨ – ١٩٩٤):

في هذه المرحلة تطور الإشراف من مفهوم التفتيش إلى التوجيه، وأصبح يركز على إيجاد علاقات إنسانية حسنة بين الموجه والمعلمين، غير أن عجز الموجه التربوي عن فهم دوره الجديد نتيجة عدم تحديد مهام الموجه ووضوحها أدى إلى تذمر المعلمين من زيارة الموجه ورفضها، فالكثير من الموجهين كانوا يمارسون التوجيه بمفهوم التفتيش بمعنى أن التغير كان فقط في المسمى.

مرحلة الإشراف التربوي (١٩٩٥- حتى الآن):

تعد هذه المرحلة بداية عهد جديد في الإشراف التربوي وذلك مع تسلم السلطة الوطنية الفلسطينية مهامها، حيث أنشأت وزارة التربية والتعليم جهازاً خاصاً للإشراف التربوي (الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي) أفردت له عناية خاصة به، ومن هنا بدأ الإشراف ينحى منحاً جديداً، إذ أخذ يركز على تكوين علاقات إنسانية، وأصبح عملية تعاونية وشاملة تعنى بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العملية التعليمية وتطويرها ضمن أهداف العملية التعليمية.

ويبتعد الإشراف في هذه المرحلة عن التسلط والفوقية وتصيد الأخطاء، ليحل محلها الاحترام والثقة المتبادلة والاعتراف بقيمة الفرد بصفته إنساناً،الأمر الذي يشجع على الابتكار والإبداع وتفجير الطاقات الكامنة لدى الفرد، ولم تعد الزيارة الصفية هي الأسلوب الوحيد لتقييم المعلم، بل تنوعت وتعددت مما أدى إلى تكوين مواقف إيجابية لدى الكثير من المعلمين تجاه الإشراف والمشرف التربوي.

أهمية الإشراف التربوي والحاجة إليه:

لقد أدت الرغبة في تحسين عمليتي التعليم والتعلم إلى زيادة الاهتمام بالإشراف التربوي خاصة بعد التوسع الكمي والكيفي في التعليم، فأصبحت الحاجة ماسة للإشراف التربوي وتتمثل عوامل ضرورة الإشراف التربوي كما يحددها "الفنيش" (٢٠٠٠: ١٠-١١) في: التوسع في التعليم، التوسع في الخدمات التعليمية وتحسينها، الحاجة إلى نمو المعلمين المستمر ورفع مستوي الكفاية عندهم، وتنبع أهمية الإشراف التربوي الفعّال الشامل من خلال وظائفه المتعددة ومنها: تطوير الأهداف والتطوير المهني للمعلمين، والتنسيق والرقابة والدافعية وحل المشكلات

ويتفق "ديراني" (١٩٩٧: ٢٣) مع "ويلز" إذ يرى أن وجود المشرفين أساس لمساعدة المعلمين في تحسين أدائهم وإثارة دافعيتهم نحو النمو المهني وتنفيذ تطوير المنهاج المدرسي، فهذا يسهم في تحسين تعلم التلاميذ ونيل ثقة المواطنين في المدرسة.

وترى " الخطيب " (١٩٩٦: ١٤٧) أن فترة الإعداد المسلكي للمعلم في معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية لا تكفي لقيامه بواجبه على الوجه الأكمل، وأن المعلم بحاجة لمن يوجهه باستمرار لمواكبة التجديد والتطوير، فهو يحتاج لإرشاده بما يستجد في مجال التربية والتعليم وهذا يحتاج للإشراف التربوي المناسب، فضلا عن أن المعلم المنقول لبيئة مدرسية جديدة أو المكلف بتدريس مواد جديدة بحاجة لمن يساعده لكي يتأقلم ويتكيف مع الوضع الجديد وبحاجة إلى توجيه لأهداف وأساليب جديدة في التدريس لينجح في عمله الجديد وفي اختيار ما هو مناسب ومفيد للمواقف التعليمية.

ويوضح "عطاري" (١٩٩٣: ٧ – ٩) أن المعلم في حاجة إلى تطوير مهني مستمر فتجدد مصادر المعرفة التي يستقي منها المعلمون محتوى وأساليب التعليم

وتعرضها للتنوع والتوسع على الدوام، كل هذا يبين لنا أهمية الإشراف والحاجة إليه فضلاً عن العوامل التي يواجهها المعلمون والتي تثبط الهمة وتشل فاعلية المدرس والواجبات الهائلة التي يطالب بها، كل تلك الظروف تؤكد الحاجة إلى الإشراف التربوي.

أهداف الإشراف التربوي:

اتفق معظم الباحثين في حقل الإشراف التربوي علي أن الهدف العام للإشراف هو: تحسين عمليتي التعليم والتعلم، بما يخدم النمو المتكامل للتلاميذ من جميع الجوانب حتى يكونوا أفراداً منتجين قادرين على التكيف في المجتمع، ويبين مرسي (٢٠٠١: ٢٦١) أن هناك أربعة أهداف شاملة للإشراف التربوي تتمثل في:

- تحسين العملية التربوية من خلال القيادة المهنية لكل من نظار المدارس ومعلميها.
- تقويم عمل المؤسسات التربوية وتقديم المقترحات البناءة لتحسينها.
- تطوير النمو المهني للمعلمين وتحسين مستوي أدائهم وطرائق تدريسهم.
- العمل على حسن توجيه الإمكانيات البشرية والمادية وحسن استخدامها.

أما طافش (٢٠٠٤: ٩٢-٩٨) و(عطوي، ٢٠٠٢: ٢٣٢-٢٣٤) فحددا أهداف الإشراف التربوي فيما يلي: توضيح أهداف التربية، بناء المناهج وتطويرها، تحسين أداء المعلمين، تقويم أداء المعلمين والمتعلمين، دراسة أوضاع التلاميذ ومشكلاتهم، توثيق العلاقات الإنسانية في المجتمع التربوي، تفجير طاقات المعلمين واكتشاف مواهبهم، توفير الأمن الوظيفي للمعلمين، توثيق علاقة المدرسة بالبيئة.

ويري الباحثان أن أهداف الإشراف التربوي تتمثل في تطوير النمو المهني للمعلم، و تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

أنواع الإشراف التربوي:

لقد تعددت صور الإشراف التربوي وأشكاله، ومرد ذلك تنوع وظائف الإشراف التربوي وتعدد أهدافه، فيري "الدويك" (١٩٩٨:١٢١ -١٩٣) أن هناك أربعة أنواع من الإشراف تتمثل في الإشراف التصحيحي والإشراف الوقائي، والإشراف البنائي والإشراف الإبداعي، ويضيف " البدري " (٢٠٠١: ٢٧ - ٣٤) نوعان أخريان هما: الإشراف الديمقراطي والإشراف العلمي القيادي وتتفق معهما في ذلك الخطيب (١٩٩٦: ٢٤٥- ٢٥٥)، ويذكر نشوان (٢٠٠٤:١٨٨-١٩٥) ثلاث اتجاهات حديثة في الإشراف هي الإشراف التشاركي (التعاوني)، الإشراف بالأهداف، الإشراف الاكلينيكي (العلاجي).

أساليب الإشراف التربوي:

نالت الأساليب الإشرافية كثيراً من اهتمام الباحثين والقائمين علي الإشراف التربوي تمشياً مع ما طرأ علي مفهومه وعملياته من تطورات فظهرت أساليب إشرافية عديدة ومتنوعة صنفها البزاز المشار إليه في " الخطيب " (١٩٩٦: ٢٢٣-٢٢٤) إلي أساليب فردية وأساليب جماعية علي النحو التالي:

- الأساليب الفردية وأهمها: زيارة المدرسة، وزيارة المعلم في الصف، المقابلة الفردية بعد زيارة الصف،التزاور.

- الأساليب الجماعية وأهمها: المشغل التربوي، الاجتماع بهيئة التدريس، المؤتمر التربوي، الدروس التوضيحية، اللجان التربوية، الدورات التدريبية، النشرات الإشرافية، القراءات الموجهة، الندوات، الحلقة الدراسية، والتعاون مع المؤسسات التربوية.

أما "كلج" و"بلنجتون" (Clegg& Billington،١٩٩٤) فيرى كل منهما أن أهم الأساليب الإشرافية تتمثل في الزيارات الصفية والاجتماعات بالمعلمين ومناقشتهم والاجتماع بالتلاميذ ومناقشتهم، وفحص أعمال التلاميذ.

وقد حدد " عطوي " (٢٠٠١:٢٧١) الأساليب الإشرافية بالزيارات الصفية، ودراسة أعمال التلاميذ التحريرية، الاختبارات، الدروس التطبيقية، التعليم المصغر،الاجتماعات الفردية، الورش التربوية، الزيارات المتبادلة بين المعلمين،النشرات، البحث والتجريب، الندوات التربوية.

فيما يختص بالأساليب الإشرافية المتبعة في فلسطين، فقد اعتمدت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية الأساليب الإشرافية التالية:

الزيارات الصفية، الاجتماعات بالمعلمين، الدروس التوضيحية، النشرات التربوية، الدورات التدريبية، تبادل الزيارات بين المعلمين، البحوث الإجرائية.

كفايات ومهارات المشرف التربوي في ضوء الحاجات المعاصرة:

أشار" حمدان " (١٩٩٢:٣٠ – ٣١) أنه يجب أن تتوافر في المشرف التربوي كي يكون قائداً بناءً في دوره هادفاً مثمراً في سلوكه وتعامله مع أفراد رعيته من معلمين وعاملين وإداريين ثلاثة أنواع من الكفايات وهي:

أولاً: الكفايات الشخصية ومنها:

- القدرة علي الاتصال والتخاطب مع الآخرين.
- القدرة علي تطوير وتحسين أساليب التفاعل بين المعلمين وأفراد المجتمع المدرسي

- القدرة علي تحريك الهمم لدي تابعيه من معلمين وعاملين.
- القدرة اللغوية والقدرة علي التجديد والابتكار والقدرة علي القيادة وصناعة القرار.
- الذكاء العام والخلق السوي.

ثانياً: الكفايات العامة ومنها:

- القدرة علي تطوير علاقات إنسانية مع مختلف أفراد المجتمع المدرسي.
- القدرة علي توفير بيئة تربوية خالية من التهديد والخوف.
- القدرة علي توفير المواد والوسائل والتسهيلات الضرورية والخدمات والخبرات الاستشارية البناءة

ثالثاً: الكفايات المهنية ومن أهمها:

- تحسين وتطوير أساليب التدريس لدى المعلمين بما يتفق مع خصائصهم الشخصية ومعطيات الموقف التربوي.
- تخطيط وتطوير وتنفيذ دورات تدريبية.
- مساعدة أفراد المعلمين والإداريين في تحليل وتحديد أساليب وحاجات التعليم للتلاميذ.
- تشجيع وتطوير العلاقات البناءة بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- تنظيم الأفراد وإدارتهم ومساعدتهم في أعمال تطويرهم الوظيفي.

كما بين نشوان (٢٠٠٤: ٢٤١)، والطعاني (٢٠٠٥: ٤٥) إلى أن الكفايات التي يجب أن يمتلكها المشرف التربوي هي: كفايات شخصية، كفايات فنية، كفايات إنسانية، كفايات إدراكية.

وترى "الخطيب" (١٩٩٦: ١٣٥ – ١٣٦) ويتفق معها "الحبيب" (١٩٩٦: ٥٠ – ٥١) أن مهارات المشرف التربوي تتمثل في ست مهارات هي:

الحساسية، والمهارات التحليلية، ومهارات الاتصال، ومهارات العلاقات الإنسانية، والمسؤولية الاجتماعية، وخبير في التدريس والمناهج.

حيث أن هذه الكفايات كثيرة ومتنوعة لا يمكن حصرها ويرى الباحثان أن أهم هذه الكفايات: القدرة علي التأثير في الآخرين مع التحلي بالأخلاق الحميدة والقدوة الحسنة والتصرف بحكمة وحزم مع الاحتفاظ بالاتزان الانفعالي وضبط النفس في المواقف المختلفة، إضافة إلي قدرته علي التخطيط والابتكار والتجديد ومتابعة كل جديد في مجال تخصصه وأن يكون خبيراً في التدريس وملماً بالمناهج الدراسية وأهدافها وأساليب تدريسها.

أدوار ومهام المشرف التربوي:

لقد أدى تطور مفهوم الإشراف التربوي الحديث إلي تعدد مهام المشرف التربوي وتنوعها فبعد أن كان مقتصراً علي مساعدة المعلم لتطوير أساليبه ووسائله في غرفة الصف أصبح تطويراً للموقف التعليمي التعلمي بجميع جوانبه وعناصره وهذا لا يمكن تحقيقه من خلال مهمة واحدة بل من خلال عدة مهام لذا تنوعت وتعددت مهام الإشراف التربوي، وقد أجمل (الدويك، ١٩٩٨: ٤٨والخطيب، ١٩٩٦:٢٠١) هذه المهام فيما يلي:

تطوير المنهاج، وتنظيم الموقف التعليمي التعلمي، واختيار المعلمين. وتوفير التسهيلات التعلمية وإعداد المواد التعلمية وتنظيم الدورات للمعلمين وتهيئة المعلمين الجدد

وإعدادهم لعملهم والإفادة من خبرات البيئة في عملية التعليم والتعلم وتطـــوير العلاقـــات العامة الجيدة وتقويم العملية التعليمية بشكل مستمر.

ويجمل" الإبراهيم " (٢٠٠١: ٣٧-٥١) مهام الإشراف التربوي فيما يلي:

تطوير المنهاج، الإشراف علي الموقف التعليمي التعلمي وتنظيمه، الإشراف علي النمو المهني للمعلمين، الإشراف علي طرق التعليم وأساليبه،الاهتمام بالمعلم المبتدئ فـــي التدريس، تقويم العملية التعليمية.

أما "ستارت" " Starratt " (١٩٩٢: ٧٧-٨٦) فقد نحا منحى إنسانياً في تحديـــده للمهام الإشرافية ركز علي مهمات خلق الثقة وبناء الجماعة والعمل مع المعلمين لتطـــوير البرامج وتطوير المناهج والعمل لبناء ثقة مهنية.

وذكر (Oliva، ١٩٩٣: ٢٠) أن مهام المشرف التربوي:منسق،مستشار، قائد مجموعة، مقوم.

أما " وزارة التربية والتعليم الفلسطينية " (١٩٩٨:٢-٣) فقد حددت عمل المشرف التربوي في المجالات التالية:الإشراف التخصصي، النمو المهني للمـــديرين والمعلمـــين، تحسين عمليات القياس والتقويم التربوي، البحث والدراسات، رعاية شؤون الطلبـــة ذوي الحاجات الخاصة، إضافة إلي الإشراف العام.

الطريقة والإجراءات:

أولاً- منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم التعرف إلى واقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين".

ثانيا - المجتمع الأصلي للدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع المشرفين التربويين ومعلمي المرحلة الثانوية في محافظة غزة والبالغ عددهم (١١٥) مشرف ومشرفة و(٢٦٤٥) معلم ومعلمة للعام ٢٠٠٧-٢٠٠٨.

ثالثاً- عينة الدراسة:

١- العينة الاستطلاعية للدراسة:

تكونت من (٥٠) فرداً من أفراد عينة الدراسة بمحافظات غزة للعام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ليتم تقنين أدوات الدراسة عليهم من خلال الصدق والثبات بالطرق المناسبة.

- العينة الأصلية للدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأصلية من أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (٩٠) مشرفاً ومشرفة و (٣٠٠) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة للعام ٢٠٠٧-٢٠٠٨. والجداول التالية توضح عينة الدراسة حسب الوظيفة، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة:

جدول (١)

يوضح عينة الدراسة حسب الوظيفة

الجنس	الوظيفة		المجموع
	مشرف	معلم	
ذكر	٧٦	٢١٢	٢٨٨
أنثى	١٤	٨٨	١٠٢
المجموع	٩٠	٣٠٠	٣٩٠

جدول (٢)

يوضح عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل	الوظيفة		المجموع
	مشرف	معلم	
دبلوم	٠	٤	٢١
بكالوريوس	٨	١٤٣	١٦٥
بكالوريوس + تربية	٧٠	٩٥	١٢٨
ماجستير	١٢	٥٨	٧٦
المجموع	٩٠	٣٠٠	٣٩٠

جدول (٣)

يوضح عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة

الخبرة	الوظيفة		المجموع
	مشرف	معلم	
أقل من ٥ سنوات	٥٢	٦٥	١١٧
من ٥–١٠ سنوات	٢٩	٧١	١٠٠
أكثر من ١٠ سنوات	٩	١٦٤	١٧٣
	٩٠	٣٠٠	٣٩٠

رابعًا: الأدوات المستخدمة في الدراسة:

استخدم الباحثان استبانة للتعرف إلى واقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.

وصف الاستبيان:

يتضمن الاستبيان (٥٣) بندا لمعرفة واقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، موزعة علي ستة مجـالات على النحو التالي:طرائق وأساليب التدريس / المنهاج / التقويم / حاجات التلاميذ / التكيف الوظيفي / العلاقات الانسانية.

تصحيح المقياس:

يتم تصحيح المقياس وفقا لخمسة مستويات وتتراوح الدرجة على كل عبارة ما بين خمس درجات ودرجة واحدة كالتالي:- قليلة جداً (درجة واحدة). وقليلة (درجتان). متوسطة (ثلاث درجات)، وكبيرة (أربع درجات)، وكبيرة جداً (خمس درجات).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق الاستبانة:

أولاً: صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة على عشرة محكمين من أساتذة مختصين في مجال التربية، وممن يعملون في الجامعات الفلسطينية في محافظة غزة وبعض المشرفين التربويين ذوي الكفاءة التربوية، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة الاستبانة لهذه الدراسة.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) فرداً من أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة ما بين (٠,٣٥٩) و(٠,٨٦٨) وهي دالة إحصائياً عند (٠,٠٥، ٠,٠١)، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق.

وللتحقق من الصدق البنائي للمجالات قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات الأخرى، وكذلك كل مجال بالدرجة الكلية للاستبانة والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

يوضح معاملات ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية

	المجموع	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
المجموع	١,٠٠٠						
المجال الأول: طرائق وأساليب التدريس	٠,٨٩٩	١					
المجال الثاني: المنهاج	٠,٨٦٩	٠,٧٥١	١				
المجال الثالث: التقويم	٠,٩٢٣	٠,٧٩١	٠,٨١٩	١			
المجال الرابع: حاجات التلاميذ	٠,٩٥٢	٠,٨٤١	٠,٧٩٥	٠,٨٨٨	١		
المجال الخامس: التكيف الوظيفي	٠,٩٢٥	٠,٧٨٨	٠,٧١١	٠,٨٠٠	٠,٨٨٢	١	
المجال السادس: العلاقات الإنسانية	٠,٨٥٥	٠,٧١٠	٠,٦٧٦	٠,٧١٠	٠,٧٤٤	٠,٨٠٢	١

ر الجدولية عند درجة حرية (٤٨) وعند مستوى دلالة (٠,٠١) = ٠,٣٥٤

ر الجدولية عند درجة حرية (٤٨) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ٠,٢٧٣

تم إيجاد معامل الثبات بطريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ

١- طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول للاستبانة وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين، ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة جتمان فكانت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية قبل التعديل (٠,٩٤٠) وأن معامل الثبات بعد التعديل (٠,٩٤٣)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

٢- طريقة ألفا كرونباخ:

استخدم الباحثان طريقة أخرى من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث حصلت على قيمة معامل الثبات الكلي (٠,٩٨٤) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثان إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

للتحقق من صحة الفروض استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة جتمان، ومعامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات أدوات الدراسة وصدقها، معامل الارتباط بيرسون،التكرارات والنسب المئوية، أسلوب (T. test independent sample) لعينتين مستقلتين، اختبار تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

الإجابة عن السؤال الاول:

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: " **ما المهام الإشرافية التي يقدمها المشرف التربوي للمعلمين في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين؟.**

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجدول (٥) يوضح ذلك:

أ) المجال الأول: طرائق وأساليب التدريس:

الجدول (٥)

يبين التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الأول "طرائق وأساليب التدريس" (ن=٣٠٠)

م	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	ـطلعني على أحد الاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس .	٢٤	٢٨	١١٣	١٠٥	٣٠	٩٨٩	٣,٢٩٧	١,٠٣٩	٦٥,٩٣	٨
٢	يساعدني على الابتكار والإبداع في مجال التدريس	١٠	٤٩	٨٩	١٢١	٣١	١٠١٤	٣,٣٨٠	٠,٩٨٦	٦٧,٦٠	٥
٣	ـحثني على ربط المادة التعليمية بواقع الحياة .	٦	٢٢	٤٥	١٥٥	٧٢	١١٦٥	٣,٨٨٣	٠,٩٢٣	٧٧,٦٧	١
٤	ـدربني على توظيف طرائق جديدة في التدريس .	١٥	٤١	١١٤	٩٩	٣١	٩٩٠	٣,٣٠٠	٠,٩٩٧	٦٦,٠٠	٧
٥	ـطلعني على نظريات التعليم والتعلم ويناقشني بفعاليتها .	٢٨	٦٢	١٠٤	٨٢	٢٤	٩١٢	٣,٠٤٠	١,٠٨٤	٦٠,٨٠	٩
٦	ـرشدني الى الأنشطة التعليمية التي تشبع ميول وحاجات التلاميذ.	١٠	٣٢	١٠٥	١١٨	٣٥	١٠٣٦	٣,٤٥٣	٠,٩٤٧	٦٩,٠٧	٢
٧	ـ[illegible] ـي كيفية توظيف طرائق التدريس في تنمية التفكير الناقـد لدى التلاميذ	١١	٥٤	٩٢	١١٣	٣٠	٩٩٧	٣,٣٢٣	١,٠٠١	٦٦,٤٧	٦
٨	ـ[illegible] كيفية استخدام الأسئلة السابرة أثناء عملية التدريس .	١٦	٣٨	٩٤	١١٥	٣٧	١٠١٩	٣,٣٩٧	١,٠٣١	٦٧,٩٣	٤
٩	ـحثني على استخدام الأسئلة الحاثة على التعمق وتوليد الأفكار.	١١	٤٢	٨٩	١٢١	٣٧	١٠٣١	٣,٤٣٧	٠,٩٩٨	٦٨,٧٣	٣

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

–الفقرة (٣) والتي نصت على" يحثني على ربط المادة التعليمية بواقع الحياة " حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٧٧,٦٧ %).

–الفقرة (٦) والتي نصت على" يرشدني إلي الأنشطة التعليمية التي تشبع ميول وحاجات التلاميذ " فقد احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٦٩,٠٧%)

يعزو الباحثان ذلك إلى طبيعة المشرف وثقافته الإشرافية التي تؤمن بأن تثبيت المعلومات لا يتم إلامن خلال ربطها بالواقع، أو استحضار مواقف علمية حياتية للمعلومة العلمية، إضافة إلى فلسفة ربط التعليم بالحركة وتحويل النظريات إلى تطبيقات علمية هي الأنجح في فلسفة الإشراف التربوي.

وكانت الفقرة السادسة التي تنص على أن المشرفين يرشدون المعلمين إلى الأنشطة التعليمية التي تشبع ميول وحاجات التلاميذ قد احتلت المرتبة الثانية، وهذا راجع في نظر الباحثان إلى أن الربط بين المتعلم وحاجات المتعلمين وميولهم شرط رئيسي في نجاح العملية التربوية وضمان الزيادة فاعلية المتعلمين وشعورهم بأهمية المعلومة المقدمة لهم ومن ثم يحرصون عليها ويزداد اهتمامهم بها.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

– الفقرة (١) والتي نصت على" يطلعني على أهم الاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس " فقد احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (٦٥,٩٣ %).

- الفقرة (٥) والتي نصت على" يطلعني على نظريات التعليم والتعلم ويناقشني بفعاليتها " حيث احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي قدره (٦٠,٨٠%).

ويعزو الباحثان حصول الفرقتين الأولي والخامسة على أدني نسبة إلى أن بعض المشرفين لا يواكبون التطورات التربوية ولا يعرفون الاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس إضافة إلى عدم قناعة بعض المشرفين بتطبيق الاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس بسبب ضيق وقت المعلمين وطول المنهاج والكثافة الصفية العالية علماً بأن ضيق وقت المعلمين يحول دون مناقشة المشرفين لهم في نظريات التعليم والتعلم:

ب) المجال الثاني: المنهاج:

الجدول (٦)

يبين التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثاني" المنهاج " (ن=٣٠٠)

م	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	يشجعني على استخدام مصادر متعددة دون الاعتماد على الكتاب المدرسي وحده	١٩	٢٣	٨١	١٢٣	٥٤	١٠٧٠	٣,٥٦٧	١,٠٦٩	٧١,٣٣	٣
٢	يساعدني في التغلب على المشكلات والصعوبات المتعلقة بتنفيذ المنهاج.	١٠	٢٧	١٠٩	١٠٨	٤٦	١٠٥٣	٣,٥١٠	٠,٩٦٩	٧٠,٢٠	٥
٣	يزودني ببعض النشرات التي تعالج جوانب القصور في المحتوي الدراسي للمنهاج .	٢٤	٥٩	٧٥	١١٢	٣٠	٩٦٥	٣,٢١٧	١,١١٧	٦٤,٣٣	٨
٤	يشركني في الدورات التدريبية المتعلقة بالمنهاج وطرائق تدريسه.	٦	٣٠	٥٩	١٢٣	٨٢	١١٤٥	٣,٨١٧	١,٠١٠	٧٦,٣٣	١
٥	يحثني على إجراء الدارسات والبحوث التربوية في مجال المنهاج.	٢٨	٥٧	٩٨	٨١	٣٦	٩٤٠	٣,١٣٣	١,١٤٠	٦٢,٦٧	٩
٦	يشركني في ورش عمل لتقييم المنهاج من أجل تطويره.	٢١	٥١	٧٧	٩٦	٥٥	١٠١٣	٣,٣٧٧	١,١٦٩	٦٧,٥٣	٦
٧	يساعدني في تحسين مستوى معرفتي في مادة تخصصي.	٢٢	٣٤	١٠٠	١٠٣	٤١	١٠٠٧	٣,٣٥٧	١,٠٨٣	٦٧,١٣	٧
٨	يزودني بمعلومات عما يتم من تعديل على المنهاج .	١٣	٣٢	٦٦	١٢٥	٦٤	١٠٩٥	٣,٦٥٠	١,٠٦٤	٧٣,٠٠	٢
٩	يبصرني بالأهداف الخاصة بالمنهاج الذي أدرسه .	١٦	٢٥	٩٠	١٢٦	٤٣	١٠٥٥	٣,٥١٧	١,٠١٣	٧٠,٣٣	٤

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

–الفقرة (٤) والتي نصت على" يشركني في الدورات التدريبية المتعلقة بالمنهاج وطرائق تدريسه " حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٧٦,٣٣ %).

–الفقرة (٨) والتي نصت على" يزودني بمعلومات عما يتم من تعديل على المنهاج. " فقد احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٧٣,٠٠%)

ويعزو الباحثان ذلك إلى قناعة المشرفين والمعلمين بالدورات التربوية لما لها من فوائد كثيرة على المستويين العلمي والتربوي إضافة إلى المستوي الاجتماعي والإنساني من حيث بناء العلاقات الإنسانية والاجتماعية التي تقلل من حدة الجفوة بين المشرف والمعلم.

أما فيما يتعلق بالفقرة الثانية التي تنص على " يزودني بمعلومات عما يتم من تعديل المنهاج " فقد احتلت المرتبة الثانية، وهذا راجع في نظر الباحثان إلى أهمية المنهاج واستمرارية متابعته وسرعة إبلاغ المعلمين بالمتغيرات الحادثة فيه، لأن عملية شرح المعلمين تتوقف على معرفة كل المتغيرات أو التجديدات فيه، فبناء الخطة وتوزيع المقررات ووضع الامتحانات لن يتم إلا من خلال معرفة التعديلات في المناهج.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

– الفقرة (٣) والتي نصت على" يزودني ببعض النشرات التي تعالج جوانب القصور في المحتوي الدراسي للمنهاج. "فقد احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (٦٤,٣٣%).

- الفقرة (٥) والتي نصت على" يحثني على إجراء الدارسات والبحوث التربوية في مجال المنهاج " حيث احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي قدره (٦٢,٦٧%).

ويعزو الباحثان ذلك إلى عدم قناعة بعض المشرفين بأن من مهامهم تكليف المعلمين بإجراء دراسات وأبحاث تربوية، وعدم تخصيص أية دورة تربوية للمعلمين لتعريفهم بكيفية إجراء الأبحاث والدراسات، كثرة الأعباء الملقاة على المعلمين دون وجود وقت كافٍ لإجراء مثل هذه الأبحاث والدراسات.

ج) المجال الثالث: التقويم:

الجدول (٧)

يبين التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثالث" التقويم(ن= ٣٠٠)

م	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	يرشدني إلى استخدام أساليب متنوعة في تقويم مستوى التلاميذ.	١١	٢٢	٩٣	١٠٣	٧١	١١٠١	٣,٦٧٠	١,٠٣٢	٧٣,٤٠	٢
٢	يحثني على استخدام أنواع التقويم (التشخيصي – البنائي – الختامي) في تقويم مستوى التلاميذ .	١٠	٢٠	٦٣	١٤٦	٦١	١١٢٨	٣,٧٦٠	٠,٩٦٢	٧٥,٢٠	١
٣	يناقشني في أسئلة الاختبارات التي أعدها وينقحها.	٢٠	٤٤	٧٩	١٠١	٥٦	١٠٢٩	٣,٤٣٠	١,١٤٧	٦٨,٦٠	٣
٤	يشاركني في تفسير نتائج الاختبارات وتحليلها.	٣٢	٥١	٩٩	٨٧	٣١	٩٣٤	٣,١١٣	١,١٣٦	٦٢,٢٧	٧
٥	يوجهني للاستفادة من نتائج التقويم في تحسين العملية التعليمية .	١٩	٤٩	١٠٣	٩٨	٣١	٩٧٣	٣,٢٤٣	١,٠٤٩	٦٤,٨٧	٥
٦	يدربني على بناء الاختبارات التحصيلية وفق جدول المواصفات.	٢٩	٦٢	٩٢	٧٩	٣٨	٩٣٥	٣,١١٧	١,١٦٤	٦٢,٣٣	٨
٧	يوضح لي أهمية التقويم في تطوير العملية التعليمية.	١٢	٥٥	٧٩	١٠٦	٤٨	١٠٢٣	٣,٤١٠	١,٠٨٣	٦٨,٢٠	٤
٨	يرشدني لأدوات تقويم تناسب التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة .	٣٣	٧٢	١٠٢	٦٤	٢٩	٨٨٤	٢,٩٤٧	١,١٣٢	٥٨,٩٣	٩
٩	يساعدني على تحليل المواد الدراسية واشتقاق الأهداف السلوكية منها.	٢٥	٥٣	٨٩	٩٨	٣٥	٩٦٥	٣,٢١٧	١,١٢٣	٦٤,٣٣	٦

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

-الفقرة (٢) والتي نصت على" يحثني على استخدام أنواع التقويم (التشخيصي – البنائي – الختامي) في تقويم مستوى التلاميذ " حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٧٥,٢٠%).

-الفقرة (١) والتي نصت على" يرشدني إلى استخدام أساليب متنوعة في تقويم مستوى التلاميذ " فقد احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٧٣,٤٠%)

ويعزو الباحثان ذلك إلى أهمية التقويم في تحسين العملية التعليمية واعتماد المشرفين عليه في تقويم أداء المعلمين، وكذلك فإن التقويم عنصر رئيس في تقرير المشرف التربوي الذي يقوم من خلاله المعلم، وهناك قناعة لدي المشرفين بأن تنوع أساليب التقويم دليل واضح على نجاح المعلم، ومن ثم يكثر المعلمون من الدورات والملاحظات حول أساليب التقويم.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

– الفقرة (٦) والتي نصت على" يدربني على بناء الاختبارات التحصيلية وفق جدول المواصفات " فقد احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (٦٢,٣٣%).

– الفقرة (٨) والتي نصت على" يزودني بأدوات تقويم تناسب التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة " حيث احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي قدره (٥٨,٩٣%).

ويعزو الباحثان ذلك إلى بضيق وقت المشرفين والمعلمين وضعف قدرات البعض منهم في بناء الاختبارات وفق جدول المواصفات حيث أن معلمي تلك المرحلة لم يتلقوا

دورة تدريبية في هذا الموضوع وقلة خبرتهم في أدوات التقويم التي تناسب ذوي الحاجات الخاصة، مما يزيد من ذلك أن نظام الامتحانات وتعليماته في المدارس يشترط أن لا يزيد الامتحان عن صفحتين أو ثلاثة، في حين أن بناء الاختبارات وفق جدول المواصفات قد يتطلب خمس أو ست صفحات.

د) المجال الرابع: حاجات التلاميذ:

الجدول (٨)

يوضح التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الرابع" حاجات التلاميذ " (ن=٣٠٠)

م	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	يساعدني في كيفية تنمية العادات والاتجاهات الايجابية عند التلاميذ.	٦	٥٠	١١٦	٩٣	٣٥	١٠٠١	٣,٣٣٧	٠,٩٥٦	٦٦,٧٣	٤
٢	يساعدني في إعداد أنشطة تعليمية خاصة بالتلاميذ الموهوبين .	٢١	٦٥	١١٠	٧١	٣٣	٩٣٠	٣,١٠٠	١,٠٨٠	٦٢,٠٠	٨
٣	يحثني على تشجيع التلاميذ للتعبير عن أرائهم واحترامها وتقبلها .	١٥	٢٤	٨٤	١١٧	٦٠	١٠٨٣	٣,٦١٠	١,٠٥٠	٧٢,٢٠	١
٤	يساعدني في وضع حلول ومقترحات حول مشكلات الضبط والنظام الصفي.	٢٢	٥١	٨٣	١١٦	٢٨	٩٧٧	٣,٢٥٧	١,٠٧٨	٦٥,١٣	٦
٥	يرشدني إلى كيفية تنمية مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ.	٢٠	٤٤	١٠٨	٩٣	٣٥	٩٧٩	٣,٢٦٣	١,٠٦٠	٦٥,٢٧	٥
٦	يزودني بإرشادات لتنمية مهارات الاستماع والإصغاء عند التلاميذ.	١٨	٥٧	١٠٠	٩٠	٣٥	٩٦٧	٣,٢٢٣	١,٠٧٣	٦٤,٤٧	٧
٧	يرشدني إلى اساليب التعامل مع التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة .	٢٨	٦٢	٩٦	٨٩	٢٥	٩٢١	٣,٠٧٠	١,١٠٠	٦١,٤٠	٩
٨	يحثني على غرس احترام قيمة الوقت لدى التلاميذ	١٤	٥٥	٧٣	١١٤	٤٤	١٠١٩	٣,٣٩٧	١,٠٨٨	٦٧,٩٣	٣
٩	ينصحني بكيفية تنمية مهارة الاتصال والتواصل الصفي .	١٢	٤٠	٩٢	١٢١	٣٥	١٠٢٧	٣,٤٢٣	٠,٩٩٤	٦٨,٤٧	٢

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

إن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

-الفقرة (٣) والتي نصت على" يحثني على تشجيع التلاميذ للتعبير عن أرائهم واحترامها وتقبلها " حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٧٢,٢٠%).

-الفقرة (٩) والتي نصت على" يبصرني بكيفية تنمية مهارة الاتصال والتواصل الصفي " فقد احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٦٨,٤٧ %)

ويعزو الباحثان ذلك إلى طبيعة المشرفين وقناعتهم بأن الغاية المثلي من التعليم هي بناء شخصية الطالب وتمكينه من التعبير عن رأيه بحرية وتعويده على احترام الآخرين إضافة إلى حرصهم على بناء مهارات اجتماعية لدى الطلبة من خلال تعويدهم على حسن الإصغاء للآخرين عندما يتحدثون واكتساب مهارات التواصل مع الآخرين.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

– الفقرة (٢) والتي نصت على" يساعدني في إعداد أنشطة تعليمية خاصة بالتلاميذ الموهوبين " فقد احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (٦٢,٠٠ %).

– الفقرة (٧) والتي نصت على" يرشدني إلي أساليب التعامل مع التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة " حيث احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي قدره (٦١,٤٠%).

ويعزو الباحثان ذلك إلى ضيق وقت المعلمين وحرصهم على إنهاء المقررات الدراسية بسبب طول المنهاج وعدم وجود وقت كافٍ لإعداد أنشطة للموهوبين أو لذوي الحاجات الخاصة إضافة إلى نقص معرفة بعض المشرفين والمعلمين إلى أساليب التعامل مع تلك الفئة من التلاميذ واعتبار أن ذلك مسئولية المرشد التربوي.

د) المجال الرابع: حاجات التلاميذ:

الجدول (٨)

يوضح التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الرابع" حاجات التلاميذ " (ن=٣٠٠)

م	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	ـساعدني في كيفية تنمية العادات والاتجاهات الايجابية عند التلاميذ.	٦	٥٠	١١٦	٩٣	٣٥	١٠٠١	٣,٣٣٧	٠,٩٥٦	٦٦,٧٣	٤
٢	ـساعدني في اعداد أنشطة تعليمية خاصة بالتلاميذ الموهوبين .	٢١	٦٥	١١٠	٧١	٣٣	٩٣٠	٣,١٠٠	١,٠٨٠	٦٢,٠٠	٨
٣	ـحثني على تشجيع التلاميذ للتعبير عن أرائهم واحترامها وتقبلها .	١٥	٢٤	٨٤	١١٧	٦٠	١٠٨٣	٣,٦١٠	١,٠٥٠	٧٢,٢٠	١
٤	ـساعدني في وضع حلول ومقترحات حول مشكلات الضبط والنظام الصفي.	٢٢	٥١	٨٣	١١٦	٢٨	٩٧٧	٣,٢٥٧	١,٠٧٨	٦٥,١٣	٦
٥	ـرشدني الى كيفية تنمية مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ.	٢٠	٤٤	١٠٨	٩٣	٣٥	٩٧٩	٣,٢٦٣	١,٠٦٠	٦٥,٢٧	٥
٦	ـزودني بإرشادات لتنمية مهارات الاستماع والإصغاء عند التلاميذ.	١٨	٥٧	١٠٠	٩٠	٣٥	٩٦٧	٣,٢٢٣	١,٠٧٣	٦٤,٤٧	٧
٧	ـرشدني الى اساليب التعامل مع التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة .	٢٨	٦٢	٩٦	٨٩	٢٥	٩٢١	٣,٠٧٠	١,١٠٠	٦١,٤٠	٩
٨	ـحثني على غرس احترام قيمة الوقت لدى التلاميذ	١٤	٥٥	٧٣	١١٤	٤٤	١٠١٩	٣,٣٩٧	١,٠٨٨	٦٧,٩٣	٣
٩	ـبصرني بكيفية تنمية مهارة الاتصال والتواصل الصفي .	١٢	٤٠	٩٢	١٢١	٣٥	١٠٢٧	٣,٤٢٣	٠,٩٩٤	٦٨,٤٧	٢

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

-الفقرة (١) والتي نصت على" يشجعني على الانتماء لمهنة التدريس " حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٧٤,٥٣%).

-الفقرة (٥) والتي نصت على" يشجعني كمعلم مبتدئ على التأقلم مع الجو المدرسي " فقد احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٧٢,٠٧%)

ويعزو الباحثان ذلك إلى الرسالة السامية التي يحملها المشرفون، وتشجيعهم للمعلمين على الانتماء لمهنة التدريس، ودفعهم إلى التأقلم مع الجو المدرسي والتكيف معه، بحيث يتمكن المعلمون من الإبداع عند التكيف مع المهنة والجو المدرسي مهما كانت الإمكانيات قليلة.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة (٩) والتي نصت على" يساعدني في تنمية مهاراتي في الاتصال مع المعلمين والتلاميذ والأهالي " فقد احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (٦٨,٤٠ %).

- الفقرة (٧) والتي نصت على" يساعدني في حل الخلافات مع الإدارة أو المعلمين أو التلاميذ " حيث احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي قدره (٦٨,٠٧%).

ويعزو الباحثان ذلك إلى تركيز المشرفين على دورهم الفني أكثر من دورهم الإداري، أ و تمكنهم من المهارات الفنية وعجزهم عن تفعيل العلاقات الإنسانية بين المعلمين والإدارة أو الطلاب اعتبار أن ذلك مسؤولية مدير المدرسة كونه مشرف مقيم.

و) المجال السادس: العلاقات الإنسانية:

الجدول (١٠)

يبين التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال السادس" العلاقات الانسانية "

(ن=٣٠٠)

م	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	يراعي البساطة وعدم التكلف في علاقاته ومعاملاته معي .	١١	٢٣	٣٣	١١٠	١٢٣	١٢١١	٤,٠٣٧	١,٠٧٧	٨٠,٧٣	٢
٢	يتقبل نقدي تغذية راجعة بأسلوب موضوعي يحقق الفائدة .	٩	٣٤	٤٥	١١٦	٩٦	١١٥٦	٣,٨٥٣	١,٠٨٤	٧٧,٠٧	٤
٣	يتقبل ارائي ، مقترحاتي بأسلوب ديمقراطي .	٩	٢٠	٥٨	١٢٩	٨٤	١١٥٩	٣,٨٦٣	٠,٩٩٧	٧٧,٢٧	٣
٤	يحافظ على علاقة طيبة معي رغم الاختلاف في وجهات النظر .	٨	٨	٥٢	١٢٠	١١٢	١٢٢٠	٤,٠٦٧	٠,٩٤٤	٨١,٣٣	١
٥	يعمل على تحسين علاقاتي مع التلاميذ .	١٠	٢٧	٦٨	١٣١	٦٤	١١١٢	٣,٧٠٧	١,٠٤٩	٧٤,١٣	٧
٦	يدعم علاقاتي مع المعلمين والإدارة المدرسية .	٩	٢٣	٦٢	١٢١	٨٥	١١٥٠	٣,٨٣٣	١,٠٢١	٧٦,٦٧	٥
٧	يساعدني في توثيق صلتي بالمعلمين وبناء جو ودي معهم .	١٢	٣١	٦٧	١١٦	٧٤	١١٠٩	٣,٦٩٧	١,٠٧٥	٧٣,٩٣	٨
٨	يحثني على توفير جو من الألفة والمحبة بين التلاميذ.	١٠	٢٣	٦٠	١٣٠	٧٧	١١٤١	٣,٨٠٣	١,٠١٤	٧٦,٠٧	٦

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

-الفقرة (٤) والتي نصت على" يحافظ على علاقة طيبة معي رغم الاختلاف في وجهات النظر " حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٨١,٣٣%).

-الفقرة (١) والتي نصت على" يراعي البساطة وعدم التكلف في علاقاته ومعاملاته معي " فقد احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٨٠,٧٣%)

ويعزو الباحثان ذلك إلى قناعة المشرفين بأن الاختلافات التربوية وتباين وجهات النظر ظاهرة صحية بين المشرف والمعلم، مما يدلل على سعة أفق المشرفين وخبرتهم التعليمية الواسعة إضافة إلى واقعيتهم وبساطتهم في التعامل مع المعلمين من واقع البيئة المشتركة بين المشرفين والمعلمين والمؤثرات الثقافية والاجتماعية والسياسية الموحدة.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

– الفقرة (٥) والتي نصت على" يعمل على تحسين علاقاتي مع التلاميذ " فقد احتلت المرتبة السابعة بوزن نسبي قدره (٧٤,١٣%).

– الفقرة (٧) والتي نصت على" يساعدني في توثيق صلتي بالمعلمين وبناء جو ودي معهم." حيث احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (٧٣,٩٣%).

ويعزو الباحثان ذلك إلى تركيز المشرفين على الناحية الفنية دون الإدارية أو أن ضيق وقت المشرفين وكثرة المعلمين الذين يشرفون عليهم لا تمكنهم من تحسين علاقات المعلمين بالتلاميذ أو ببعضهم البعض إضافة إلى حرص الإدارة المدرسية على

عدم إشراك المشرفين في القضايا الداخلية للمدرسين من باب حفظ أسرارها.ولإجمال النتائج المتعلقة بالمعلمين قام الباحثان بحساب التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية والترتيب لكل مجال من مجالات الاستبانة والجدول (١١) يوضح ذلك:

الجدول (١١)

يبين التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مجال من مجالات الاستبانة (ن=٣٠٠)

المجال	عدد الفقرات	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
المجال الأول: طرائق وأساليب التدريس	٩	٩١٥٣	٣٠,٥١٠	٦,٩٣٣	٦٧,٨٠	٤
المجال الثاني: المنهاج	٩	٩٣٤٣	٣١,١٤٣	٧,٠٥١	٦٩,٢١	٢
المجال الثالث: التقويم	٩	٨٩٧٢	٢٩,٩٠٧	٧,٧٧٣	٦٦,٤٦	٥
المجال الرابع: حاجات التلاميذ	٩	٨٩٠٤	٢٩,٦٨٠	٧,٣٥٠	٦٥,٩٦	٦
المجال الخامس: التكيف الوظيفي	٩	٩٤٩٤	٣١,٦٤٧	٨,٣٨٥	٧٠,٣٣	١
المجال السادس: العلاقات الإنسانية	٨	٩٢٥٨	٣٠,٨٦٠	٦,٦٧٤	٦٨,٥٨	٣
الاستبانة ككل	٥٣	٥٥١٢٤	١٨٣,٧٤٧	٣٧,٣٣٤	٦٩,٣٤	

يتضح من الجدول السابق أن المجال الخامس"التكيف الوظيفي " احتل المرتبة الأولى بوزن نسبي (٧٠,٣٣%)، يلي ذلك المجال الثاني"المنهاج" حيث احتل المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٦٩,٢١%)، تلي ذلك المجال السادس "العلاقات الإنسانية احتل

المرتبة الثالثة بوزن النسبي (٦٨,٥٨%) تلي ذلك المجال الأول "طرائق وأساليب التدريس احتل المرتبة الرابعة بوزن نسبي (٦٧,٨٠%) تلي ذلك المجال الثالث "التقويم" احتل على المرتبة الخامسة بوزن نسبي (٦٦,٤٦%) ثم جاء المجال الرابع"حاجات التلاميذ" احتل المرتبة الأخيرة بوزن نسبي(٦٥,٩٦%).

ويفسر الباحثان ذلك بأن الأولويات بالنسبة للمشرفين تبدأ بالتكيف الوظيفي أولاً، لأن التكيف عنوان الإبداع، وبداية الانتماء، فإذا كان التكيف موجوداً لدى المعلم تمكن من تحقيق الأهداف المطلوبة منه، ثم المنهاج باعتبار أن العلاقة بين المعلم والمنهاج وثيقة جداً ، حيث يقوم المعلم بشرحه وإثرائه وحل تدريباته وبناء خطته بناء عليه والتقويم وحاجات التلاميذ في المرتبة الأخيرة لأن طبيعة المدارس الفلسطينية والكثافة الصفية العالية وضيق وقت المعلمين وكثرة الأعباء الملقاة على عاتقهم تحول دون الاهتمام بحاجات التلاميذ بالقدر الكافي.

الإجابة عن السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على: " **ما المهام الإشرافية التي يقدمها المشرف التربوي للمعلمين في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين؟.**

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المنوية، والجدول (١٢) يوضح ذلك:

أ) المجال الأول: طرائق وأساليب التدريس:

الجدول (١٢)

يبين التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الأول" طرائق وأساليب التدريس"

(ن= ٩٠)

م	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	اطلع المعلم على أهم الاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس .	٢	٠	٢٥	٤٩	١٤	٣٤٣	٣,٨١١	٠,٧٧٧	٧٦,٢٢	٨
٢	اساعد المعلم على الابتكار والإبداع في مجال التدريس .	٠	٠	٢١	٤٩	٢٠	٣٥٩	٣,٩٨٩	٠,٦٧٩	٧٩,٧٨	٦
٣	احث المعلم على ربط المادة التعليمية بواقع الحياة	٠	٠	١١	٣٣	٤٦	٣٩٥	٤,٣٨٩	٠,٦٩٨	٨٧,٧٨	١
٤	ادرب المعلم على توظيف طرائق حديثة في التدريس .	٠	٢	١٢	٥٢	٢٤	٣٦٨	٤,٠٨٩	٠,٦٩٧	٨١,٧٨	٣
٥	أطلع المعلم على نظريات التعليم والتعلم وأناقشه بفعاليتها .	٠	٤	٤٠	٣٤	١٢	٣٢٤	٣,٦٠٠	٠,٧٧٦	٧٢,٠٠	٩
٦	ارشد المعلم الى الأنشطة التعليمية التي تشبع ميول وحاجات التلاميذ.	٠	٤	٩	٥٥	٢٢	٣٦٥	٤,٠٥٦	٠,٧٢٥	٨١,١١	٥
٧	أوضح للمعلم كيفية توظيف طرائق التدريس في تنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ.	٢	٤	١٨	٤٦	٢٠	٣٤٨	٣,٨٦٧	٠,٨٨٩	٧٧,٣٣	٧
٨	أرشد المعلم الى كيفية استخدام الأسئلة السابرة أثناء عملية التدريس	٠	٢	١٤	٥٠	٢٤	٣٦٦	٤,٠٦٧	٠,٧١٦	٨١,٣٣	٤
٩	احث المعلم على استخدام الأسئلة الحاثة على التعمق وتوليد الأفكار.	٢	٠	١٠	٥٢	٢٦	٣٧٠	٤,١١١	٠,٧٧١	٨٢,٢٢	٢

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة (٣) والتي نصت على" أحث المعلم على ربط المادة التعليمية بواقع الحياة " حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٨٧,٧٨%).

- الفقرة (٢) والتي نصت على" أحث المعلم على استخدام الأسئلة الحاثة على التعمق وتوليد الأفكار " فقد احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٨٢,٢٢%)

ويعزو الباحثان ذلك إلى أهمية ربط العلم بواقع الحياة من باب تثبيت المعلومات وغرسها في ذاكرة الطلاب لمدة أطول وبصورة أعمق وهذه مسلمة يؤمن بها كل المشرفين، إضافة إلى تنوع الأسئلة وحث المعلمين على توظيف الأسئلة التي تحث على التعمق وتوليد الأفكار بما يتناسب مع منهاجنا الجديد، ويتلاءم مع التطور التكنولوجي هو ما يركز عليه المشرف.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة (١) والتي نصت على" أطلع المعلم على أهم الاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس " فقد احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (٧٦,٢٢ %).

- الفقرة (٥) والتي نصت على" أطلع المعلم على نظريات التعليم والتعلم وأناقشه بفعاليتها " حيث احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي قدره (٧٢,٠٠%).

ويعزو الباحثان ذلك إلى ضيق وقت المشرفين والمعلمين، وعدم حصولهم على التأهيل التربوي ومن ثم قلة معرفتهم بالاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس وعدم مشاركتهم في ندوات ومؤتمرات تربوية ومتابعتهم أحدث المطويات التربوية والمجالات العالمية المحكمة.

ب) المجال الثاني: المنهاج:

الجدول (١٣)

يبين التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثاني" المنهاج " (ن=٩٠)

م	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	أشجع المعلم على استخدام مصادر متعددة دون الاعتماد على الكتاب المدرسي وحده .	٠	٤	٨	٤٤	٣٤	٣٧٨	٤,٢٠٠	٠,٧٨٢	٨٤,٠٠	٥
٢	أساعد المعلم في التغلب على المشكلات والصعوبات المتعلقة بتنفيذ المنهاج	٠	٢	١٠	٤٥	٣٣	٣٧٩	٤,٢١١	٠,٧٢٧	٨٤,٢٢	٤
٣	ازود المعلم ببعض النشرات التي تعالج جوانب القصور في المحتوى الدراسي للمنهاج	٠	٢	٢٩	٣٩	٢٠	٣٤٧	٣,٨٥٦	٠,٧٨٧	٧٧,١١	٨
٤	أشرك المعلم في الدورات التدريبية المتعلقة بالمنهاج وطرائق تدريسه.	٠	٠	٤	٥٣	٣٣	٣٨٩	٤,٣٢٢	٠,٥٥٧	٨٦,٤٤	٢
٥	احث المعلم على إجراء الدارسات والبحوث التربوية في مجال المنهاج.	٢	٤	٤٣	٣٧	٤	٣٠٧	٣,٤١١	٠,٧٤٨	٦٨,٢٢	٩
٦	أشرك المعلم في ورش عمل لتقييم المنهاج من أجل تطويره.	٠	٢	٢٥	٤٥	١٨	٣٤٩	٣,٨٧٨	٠,٧٤٧	٧٧,٥٦	٧
٧	أساعد المعلم في تحسين مستوى معرفته في مادة تخصصه.	٠	٤	١٠	٥٠	٢٦	٣٦٨	٤,٠٨٩	٠,٧٥٩	٨١,٧٨	٦
٨	أزود المعلم بمعلومات عما يتم من تعديل على المنهاج .	٢	٠	٥	٣٧	٤٦	٣٩٥	٤,٣٨٩	٠,٧٨٩	٨٧,٧٨	١
٩	أبصر المعلم بالأهداف الخاصة بالمنهاج الذي يدرسه .	٢	٠	٦	٤٨	٣٤	٣٨٢	٤,٢٤٤	٠,٧٦٩	٨٤,٨٩	٣

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

-الفقرة (٨) والتي نصت على" أزود المعلم بمعلومات عما يتم من تعديل على المنهاج " حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٨٧,٧٨%).

-الفقرة (٤) والتي نصت على" أشرك المعلم في الدورات التدريبية المتعلقة بالمنهاج وطرائق تدريسه " فقد احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٨٦,٤٤ %)

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المنهاج والدورات التربوية من أهم أولويات المشرف بحيث يتناولها في كل زيارة إشرافية، ويعرض فيها للمعلم ما تمّ تعديله في المنهاج أو ما يمكن شرحه وتوضيحه في الدورات التربوية.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة (٣) والتي نصت على" أزود المعلم ببعض النشرات التي تعالج جوانب القصور في المحتوي الدراسي للمنهاج " فقد احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (٧٧,١١ %).

- الفقرة (٥) والتي نصت على" أحث المعلم على إجراء الدارسات والبحوث التربوية في مجال المنهاج " حيث احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي قدره (٦٨,٢٢%).

ويعزو الباحثان ذلك إلى قلة الإمكانيات المادية التي تحول دون إصدار نشرات أو مطويات تربوية تعالج جوانب القصور في المحتوي الدراسي للمنهاج إضافة إلى اعتبار ذلك مهمة وزارية وليست خاصة بالمشرفين التربويين، أو استصدار هذه النشرات يحتاج إلى موافقة من الوزارة الأمر الذي لا يشجع المشرفين على ذلك، وكذلك فإن ضيق وقت المشرفين والمعلمين وكثرة الأعباء الملقاة على عاتقهم وضعف المهارات البحثية لديهم، يؤدي إلى عدم حث المشرفين للمعلمين لإجراء دراسات وأبحاث تربوية في تقويم المناهج.

ج) المجال الثالث: التقويم:

الجدول (١٤)

يبين التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثالث" التقويم(ن=٩٠)

م	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	أرشد المعلم إلى استخدام أساليب متنوعة في تقويم مستوى التلاميذ.	٠	٢	٤	٤٢	٤٢	٣٩٤	٤,٣٧٨	٠,٦٨٠	٨٧,٥٦	٢
٢	أحث المعلم على استخدام أنواع التقويم (التشخيصي – البنائي – الختامي) في تقويم مستوى التلاميذ .	٠	٢	٤	٤٠	٤٤	٣٩٦	٤,٤٠٠	٠,٦٨٤	٨٨,٠٠	١
٣	أناقش المعلم في أسئلة الاختبارات التي أعدها وأنقحها.	٠	٢	١٢	٤١	٣٥	٣٧٩	٤,٢١١	٠,٧٥٧	٨٤,٢٢	٣
٤	أشارك المعلم في تفسير نتائج الاختبارات وتحليلها.	٠	٤	١٤	٥٢	٢٠	٣٥٨	٣,٩٧٨	٠,٧٤٩	٧٩,٥٦	٧
٥	أوجه المعلم للإفادة من نتائج التقويم في تحسين العملية التعليمية.	٠	٢	١٠	٥٣	٢٥	٣٧١	٤,١٢٢	٠,٦٨٤	٨٢,٤٤	٦
٦	أدرب المعلم على بناء الاختبارات التحصيلية وفق جدول المواصفات.	٠	٠	٢٥	٥٣	١٢	٣٤٧	٣,٨٥٦	٠,٦٢٨	٧٧,١١	٨
١	أوضح للمعلم أهمية التقويم في تطوير العملية التعليمية .	٠	٢	٤	٦٢	٢٢	٣٧٤	٤,١٥٦	٠,٥٩٨	٨٣,١١	٥
٨	أزود المعلم بأدوات تقويم تناسب التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة.	٠	٦	٣٥	٤١	٨	٣٢١	٣,٥٦٧	٠,٧٥٠	٧١,٣٣	٩
٩	أساعد المعلم على تحليل المواد الدراسية واشتقاق الأهداف السلوكية مسبقاً	٠	٠	١٠	٥٤	٢٦	٣٧٦	٤,١٧٨	٠,٦١٠	٨٣,٥٦	٤

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

-الفقرة (٢) والتي نصت على" أحث المعلم على استخدام أنواع التقويم (التشخيصي – البنائي – الختامي) في تقويم مستوى التلاميذ. " حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٨٨,٠٠ %).

-الفقرة (١) والتي نصت على" أرشد المعلم إلى استخدام أساليب متنوعة في تقويم مستوى التلاميذ " فقد احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٨٧,٥٦%)

ويعزو الباحثان ذلك إلى أهمية التقويم بأنواعه وأساليبه المتنوعة في تقويم أداء المعلمين، وبخاصة أن عنصر التقويم بند رئيسي في تقرير المشرف للمعلم علماً بأن نهضة تربوية وتركيزاً على التقويم في محافظات غزة من خلال تطبيق الاختبارات الوطنية الموحدة وإعداد النشرات التربوية التي تتناول موضوع التقويم من حيث أنواعه وأساليبه.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

– الفقرة (٦) والتي نصت على" أدرب المعلم على بناء الاختبارات التحصيلية وفق جدول المواصفات " فقد احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (٧٧,١١ %).

– الفقرة (٨) والتي نصت على" أزود المعلم بأدوات تقويم تناسب التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة " حيث احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي قدره (٧١,٣٣%).

ويعزو الباحثان ذلك إلى عدة عوامل أهمها:

ضعف مهارات بعض المعلمين والمشرفين في بناء جدول المواصفات وقلة الإمكانات التي تسمح ببناء الاختبارات وفق جدول المواصفات وكذلك عدم التمكن من أدوات التقويم الخاصة بذوي الحاجات الخاصة.

د) المجال الرابع: حاجات التلاميذ:

الجدول (١٥)

يوضح التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الرابع" حاجات التلاميذ " (ن=٩٠)

م	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	أساعد المعلم في كيفية تنمية عادات والاتجاهات الإيجابية عند التلاميذ.	٠	٠	١٦	٥٠	٢٤	٣٦٨	٤,٠٨٩	٠,٦٦٤	٨١,٧٨	٢
٢	أساعد المعلم في إعداد أنشطة تعليمية خاصة بالتلاميذ الموهوبين .	٠	٢	٢٤	٥٠	١٤	٣٤٦	٣,٨٤٤	٠,٧٠٢	٧٦,٨٩	٨
٣	احث المعلم على تشجيع التلاميذ للتعبير عن أرائهم واحترامها وتقبلها	٠	٢	٦	٥٢	٣٠	٣٨٠	٤,٢٢٢	٠,٦٦٧	٨٤,٤٤	١
٤	أساعد المعلم في وضع حلول ومقترحات حول مشكلات الضبط والنظام الصفي .	٠	٢	٢١	٤٥	٢٢	٣٥٧	٣,٩٦٧	٠,٧٥٦	٧٩,٣٣	٧
٥	ارشد المعلم إلى كيفية تنمية مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ.	٠	٢	١٤	٥٥	١٩	٣٦١	٤,٠١١	٠,٦٧٩	٨٠,٢٢	٥
٦	أزود المعلم بإرشادات لتنمية مهارات الاستماع والإصغاء عند التلاميذ	٠	٠	٢١	٤٧	٢٢	٣٦١	٤,٠١١	٠,٦٩٥	٨٠,٢٢	٦
٧	أرشد المعلم إلى أساليب التعامل مع التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة .	٠	٤	٣٢	٣٦	١٨	٣٣٨	٣,٧٥٦	٠,٨٢٥	٧٥,١١	٩
٨	أحث المعلم على غرس احترام قيمة الوقت لدى التلاميذ .	٠	٤	١١	٤٩	٢٦	٣٦٧	٤,٠٧٨	٠,٧٦٨	٨١,٥٦	٤
٩	أبصر المعلم بكيفية تنمية مهارة الاتصال والتواصل الصفي .	٠	٢	١٠	٥٨	٢٠	٣٦٦	٤,٠٦٧	٠,٦٥٠	٨١,٣٣	٣

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

-الفقرة (٣) والتي نصت على" أحث المعلم على تشجيع التلاميذ للتعبير عن أرائهم واحترامها وتقبلها " حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٨٤,٤٤ %).

-الفقرة (١) والتي نصت على" أساعد المعلم في كيفية تنمية العادات والاتجاهات الايجابية عند التلاميذ " فقد احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٨١,٧٨ %)

ويعزو الباحثان ذلك إلى.إيمان المشرفين بأن رسالة التعليم والإشراف هي بناء شخصية الطالب وتمكنه من التعبير عن رأيه بحرية وطلاقة وتعويده على الإصغاء للآخرين واحترام آرائهم وتقديرها، وكذلك إن رسالة الإشراف تتمحور في محورة العملية التربوية حول الطالب وحث المعلم على تنمية الاتجاهات الايجابية لدى الطلاب.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة (٢) والتي نصت على" أساعد المعلم في إعداد أنشطة تعليمية خاصة بالتلاميذ الموهوبين " فقد احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (٧٦,٨٩%).

- الفقرة (٧) والتي نصت على" أرشد المعلم إلي أساليب التعامل مع التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة " حيث احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي قدره (٧٥,١١%).

ويعزو الباحثان ذلك إلى قلة وقت المشرفين والمعلمين وكثرة الكثافة الصفية العالية، وضعف الكفايات التربوية لدى بعض المعلمين في بناء أنشطة للتلاميذ الموهوبين وذوي الحاجات الخاصة.

هـ) المجال الخامس: التكيف الوظيفي:

الجدول (١٦)

يبين التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الخامس" التكيف الوظيفي " (ن= ٩٠)

م	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	أشجع المعلم على الانتماء لمهنة التدريس.	٠	٢	١٠	٣٣	٤٥	٣٩١	٤,٣٤٤	٠,٧٦٧	٨٦,٨٩	١
٢	أساهم في ازالة عوامل التوتر والقلق التي يعيشها المعلم في المدرسة إن وجدت	٠	٢	٢٤	٤٦	١٨	٣٥٠	٣,٨٨٩	٠,٧٤١	٧٧,٧٨	٧
٣	أوفر للمعلم كل ما أستطيع من أسباب الراحة النفسية والشخصية.	٠	٢	٢٢	٤٢	٢٤	٣٥٨	٣,٩٧٨	٠,٧٧٩	٧٩,٥٦	٤
٤	أعرف المعلم بالأنظمة والقوانين المعمول بها في وزارة التربية والتعليم.	٠	٢	٢٦	٥٠	١٢	٣٤٢	٣,٨٠٠	٠,٦٩٠	٧٦,٠٠	٩
٥	أشجع المعلم المبتدئ على التأقلم مع الجو المدرسي .	٠	٠	٨	٤٧	٣٥	٣٨٧	٤,٣٠٠	٠,٦٢٦	٨٦,٠٠	٢
٦	أساعد المعلم في التغلب على مشاكل العمل .	٢	٠	١٢	٥٠	٢٦	٣٦٨	٤,٠٨٩	٠,٧٨٨	٨١,٧٨	٣
٧	أساعد المعلم في حل الخلافات مع الإدارة أو المعلمين أو التلاميذ.	٢	٤	٢٠	٣٦	٢٨	٣٥٤	٣,٩٣٣	٠,٩٥٨	٧٨,٦٧	٦
٨	أتيح للمعلم الفرصة حيثما أمكن للتقدم الوظيفي وتحمل المسئولية .	٢	٢	٢٢	٤٨	١٦	٣٤٤	٣,٨٢٢	٠,٨٢٩	٧٦,٤٤	٨
٩	أساعد المعلم في تنمية مهاراته في الاتصال مع المعلمين والتلاميذ والأهالي	٢	٠	٢٤	٣٩	٢٥	٣٥٥	٣,٩٤٤	٠,٨٦٦	٧٨,٨٩	٥

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

-الفقرة (١) والتي نصت على" أشجع المعلم على الانتماء لمهنة التدريس " حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٨٦,٨٩%).

-الفقرة (٥) والتي نصت على" أشجع المعلم المبتدئ على التأقلم مع الجو المدرسي " فقد احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٨٦,٠٠ %)

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن غرس الانتماء لمهنة التدريس أساس لبقية الكفايات أو الصفات لدى المعلمين إضافة لتشجيع المستمر من المشرف للمعلم على التأقلم والتكيف مع الجو المدرسي باعتباره أساساً للنجاح وعنواناً للإبداع.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة (٨) والتي نصت على" أتيح للمعلم الفرصة حيثما أمكن للتقدم الوظيفي وتحمل المسئولية " فقد احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (٧٦,٤٤ %).

- الفقرة (٤) والتي نصت على" أوعي المعلم بالأنظمة والقوانين المعمول بها في وزارة التربية والتعليم " حيث احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي قدره (٧٦,٠٠%).

ويعزو الباحثان ذلك إلى ضيق وقت المشرفين وكثرة الأعباء الملقاة على عاتقهم جعلهم يركزون على الجوانب الفنية لا الإدارية، إضافة إلى اعتمادهم على مدير المدرسة مونه مشرف مقيم وأكثر التساقاً بالمعلمين.

و) المجال السادس: العلاقات الإنسانية:

الجدول (١٧)

يبين التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال السادس" العلاقات الانسانية " (ن=٩٠)

د	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	[illegible] عدم التكلف في علاقاتي ومعاملاتي مع المعلم .	٠	٢	٢	٣١	٥٥	٤٠٩	٤,٥٤٤	٠,٦٥٦	٩٠,٨٩	١
٢	[illegible] بأسلوب موضوعي يحقق الفائدة .	٠	٠	٨	٣٧	٤٥	٣٩٧	٤,٤١١	٠,٦٥٢	٨٨,٢٢	٣
٣	[illegible] المعلم بأسلوب ديمقراطي .	٠	٠	٤	٤٤	٤٢	٣٩٨	٤,٤٢٢	٠,٥٨٠	٨٨,٤٤	٤
٤	[illegible] علاقة طيبة مع المعلم رغم الاختلاف في وجهات النظر .	٠	٠	٢	٤٢	٤٦	٤٠٤	٤,٤٨٩	٠,٥٤٣	٨٩,٧٨	٢
٥	[illegible] على حسن علاقات المعلم مع التلاميذ .	٠	٠	٢٠	٤١	٢٩	٣٦٩	٤,١٠٠	٠,٧٣٥	٨٢,٠٠	٧
٦	[illegible] علاقتي مع المعلمين والإدارة المدرسية .	٠	٠	٦	٤٠	٤٤	٣٩٨	٤,٤٢٢	٠,٦١٨	٨٨,٤٤	٥
٧	[illegible] المعلم في توثيق صلته بالمعلمين وبناء جو ودي معهم.	٠	٢	١٥	٤٣	٣٠	٣٧١	٤,١٢٢	٠,٧٦٢	٨٢,٤٤	٨
٨	[illegible] المعلم على توفير جو من الألفة والمحبة بين التلاميذ .	٠	٢	٨	٤٦	٣٤	٣٨٢	٤,٢٤٤	٠,٧٠٨	٨٤,٨٩	٦

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

-الفقرة (١) والتي نصت على" أراعي البساطة وعدم التكلف في علاقاتي ومعاملاتي مع المعلم " حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٩٠,٨٩%).

-الفقرة (٤) والتي نصت على" أحافظ على علاقة طيبة مع المعلم رغم الاختلاف في وجهات النظر. " فقد احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٨٩,٧٨%)

ويعزو الباحثان ذلك إلى طبيعة عملية الإشراف الإنسانية المبنية على اختلاف وجهات النظر التربوية وطبيعة المشرفين في محافظات غزة من حيث البساطة وعدم التكلف بناء على وحدة المؤثرات الثقافية والاجتماعية والسياسية.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة (٥) والتي نصت على" أعمل على تحسين علاقات المعلم مع التلاميذ " فقد احتلت المرتبة السابعة بوزن نسبي قدره (٨٢,٠٠ %).

- الفقرة (٧) والتي نصت على" أساعد المعلم في توثيق صلته بالمعلمين وبناء جو ودي معهم " حيث احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (٨٢,٤٤%).

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن مهنة الإشراف التربوي فنية أكثر منها إدارية، لذلك يتم التركيز على التوجيهات الفنية دون الاهتمام بالعلاقات الإنسانية بين المعلم وبقية المعلمين والمعلم والطلاب باعتبار هذه المهمة خاصة بالإدارة التي تحرص على ستر العلاقات الساخنة بين المعلمين عن المشرف التربوي.

ولإجمال النتائج المتعلقة بالمشرفين التربويين قامت الباحثة بحساب التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية والترتيب لكل مجال من مجالات الاستبانة والجدول (١٨) يوضح ذلك:

الجدول (١٨)

يبين التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مجال من مجالات الاستبانة (ن= ٩٠)

المجال	عدد الفقرات	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
المجال الأول: طرائق وأساليب التدريس	٩	٣٢٣٨	٣٥,٩٧٨	٤,٩٩٤	٧٩,٩٥	٥
المجال الثاني: المنهاج	٩	٣٢٩٤	٣٦,٦٠٠	٤,٤٨٩	٨١,٣٣	٢
المجال الثالث: التقويم	٩	٣٣١٦	٣٦,٨٤٤	٤,١١١	٨١,٨٨	١
المجال الرابع: حاجات التلاميذ	٩	٣٢٤٤	٣٦,٠٤٤	٤,٥٢٩	٨٠,١٠	٤
المجال الخامس: التكيف الوظيفي	٩	٣٢٤٩	٣٦,١٠٠	٥,٣٧٠	٨٠,٢٢	٣
المجال السادس: العلاقات الإنسانية	٨	٣١٢٨	٣٤,٧٥٦	٣,٩٨٧	٧٧,٢٣	٦
الاستبانة ككل	٥٣	١٩٤٦٩	٢١٦,٣٢٢	٢٣,١٥١	٨١,٦٣	

يتضح من الجدول السابق أن المجال الثالث "التقويم" احتل المرتبة الأولى بوزن نسبي (٨١,٨٨%)، يلى ذلك المجال الثاني"المنهاج" حيث احتل المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٨١,٣٣%)، تلى ذلك المجال الخامس"التكيف الوظيفي احتل المرتبة الثالثة بوزن

النسبي (٨٠,٢٢%) تلى ذلك المجال الرابع "حاجات التلاميذ احتل المرتبة الرابعة بـوزن نسبي (٨٠,١٠%) تلى ذلك المجال الاول "طرائق وأساليب التدريس" احتل على المرتبـة الخامسة بوزن نسبي (٧٩,٩٥%) ثم جاء المجال السادس"العلاقات الإنسانية"احتل المرتبة الأخيرة بوزن نسبي(٧٧,٢٣%).

ويفسر الباحثان ذلك بأن النهضة التربوية في محافظات غزة ركزت علة التقويم (أنواعه وأساليبه) من حيث المطويات التربوية ورسائل الماجستير وعناوين المؤتمرات، واعتباره بنداً رئيساً في تقويم المعلمين وذلك في القرير الذي يسجله المشرف عن المعلم، ثم ي؟أتي المنهاج الذي يركز عليه المشرف باعتباره من أولويات مهامه، أما مجال العلاقات الإنسانية فقد جاءت في المرتبة الأخيرة لأن العملية التربوية تحتاج إلى أسس مهنية تتغلب على العلاقات الإنسانية.

نتائج التحقق من السؤال الثالث وتفسيره:

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين والمشرفين التربويين في تقديم المهام الإشرافية ".

وللتحقق من صحة هذا السؤال قام الباحثان باستخدام أسلوب "T. test"

جدول (١٩)

يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير الوظيفة (مشرف، معلم) (ن = ٣٩٠)

المجال	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجال الاول: طرائق وأساليب التدريس	مشرف	٩٠	٣٥,٩٧٨	٤,٩٩٤	٦,٩٥٧	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١
	معلم	٣٠٠	٣٠,٥١٠	٦,٩٣٣			
المجال الثاني: المنهاج	مشرف	٩٠	٣٦,٦٠٠	٤,٤٨٩	٦,٩٢٩	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١
	معلم	٣٠٠	٣١,١٤٣	٧,٠٥١			
المجال الثالث: التقويم	مشرف	٩٠	٣٦,٨٤٤	٤,١١١	٨,١٢٨	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١
	معلم	٣٠٠	٢٩,٩٠٧	٧,٧٧٣			
المجال الرابع: حاجات التلاميذ	مشرف	٩٠	٣٦,٠٤٤	٤,٥٢٩	٧,٧٧٩	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١
	معلم	٣٠٠	٢٩,٦٨٠	٧,٣٥٠			
المجال الخامس: التكيف الوظيفي	مشرف	٩٠	٣٦,١٠٠	٥,٣٧٠	٤,٧٥٢	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١
	معلم	٣٠٠	٣١,٦٤٧	٨,٣٨٥			
المجال السادس: العلاقات الإنسانية	مشرف	٩٠	٣٤,٧٥٦	٣,٩٨٧	٥,٢٦٠	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١
	معلم	٣٠٠	٣٠,٨٦٠	٦,٦٧٤			
الاستبانة ككل	مشرف	٩٠	٢١٦,٣٢٢	٢٣,١٥١	٧,٨٣٤	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١
	معلم	٣٠٠	١٨٣,٧٤٧	٣٧,٣٣٤			

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥ ≥ α) تساوي ١,٩٦

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١ ≥ α) تساوي ٢,٥٨

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في جميع المجالات والدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الوظيفة (مشرف– معلم) ولقد كانت الفروق لصالح المشرفين.

ويري الباحثان أن المشرف التربوي أعطي نفسه أعلى التقديرات في تقويم المهام الإشرافية وترجع الباحثة ذلك إلى أن طبيعة تقييم الإنسان لنفسه تختلف عن تقييم الآخرين له، ولابد للإنسان أن يضع نفسه في أغلب الأحيان في المواقع المناسبة مما قد يبعده عن الموضوعية في حكمه على نفسه.

نتائج التحقق من السؤال الرابع وتفسيره:

ينص السؤال الرابع من أسئلة الدراسة على: "هل توجد فروق دالة إحصائياً بين أراء المعلمين في أهمية المهام الاشرافية التي تقدم لهم ومدى تحقيقها تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ب+تربية، ماجستير) ".

وللتحقق من صحة هذا السؤال قام الباحثان باستخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOV

جدول (٢٠)

يبين تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في الاستبانة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجال الاول: طرائق وأساليب التدريس	بين المجموعات	٢٤١,٣٥٦	٣	٨٠,٤٥٢	١,٦٨٥	٠,١٧٠	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	١٤١٢٩,٦١٤	٢٩٦	٤٧,٧٣٥			
	المجموع الكلي	١٤٣٧٠,٩٧٠	٢٩٩				
المجال الثاني: المنهاج	بين المجموعات	٦٥٠,٤٤٨	٣	٢١٦,٨١٦	٤,٥١٥	٠,٠٠٤	دالة عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٤٢١٤,٣٨٨	٢٩٦	٤٨,٠٢٢			
	المحموع الكلي	١٤٨٦٤,٨٣٧	٢٩٩				
المجال الثالث: التقويم	بين المجموعات	٩٤٢,٦٠٩	٣	٣١٤,٢٠٣	٥,٤٣١	٠,٠٠١	دالة عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٧١٢٤,٧٧٧	٢٩٦	٥٧,٨٥٤			
	المجموع الكلي	١٨٠٦٧,٣٨٧	٢٩٩				
المجال الرابع: حاجات التلاميذ	بين المجموعات	٦١٣,٥٤٥	٣	٢٠٤,٥١٥	٣,٨٩٦	٠,٠٠٩	دالة عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٥٥٣٩,٧٣٥	٢٩٦	٥٢,٤٩٩			
	المجموع الكلي	١٦١٥٣,٢٨٠	٢٩٩				
المجال الخامس: التكيف الوظيفي	بين المجموعات	٥٩٦,٥٧٤	٣	١٩٨,٨٥٨	٢,٨٨٢	٠,٠٣٦	دالة عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٠٤٢٣,٩٧٣	٢٩٦	٦٩,٠٠٠			
	المجموع الكلي	٢١٠٢٠,٥٤٧	٢٩٩				

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجال السادس: العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	٥٧٨,٣٥٦	٣	١٩٢,٧٨٥	٤,٤٧٩	٠,٠٠٤	دالة عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٢٧٤١,٧٦٤	٢٩٦	٤٣,٠٤٧			
	المجموع الكلي	١٣٣٢٠,١٢٠	٢٩٩				
الاستبانة ككل	بين المجموعات	١٨٧٤٦,٨١١	٣	٦٢٤٨,٩٣٧	٤,٦٤٧	٠,٠٠٣	دالة عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٩٨٠٠٥,٩٣٥	٢٩٦	١٣٤٤,٦١٥			
	المجموع الكلي	٤١٦٧٥٢,٧٤٧	٢٩٩				

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٣، ٢٩٩) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥ α ≥) تساوي ٢,٥٦

قيمة "ف" الجد ولية عند درجات حرية (٣، ٢٩٩) وعند مستوى دلالة (٠,٠١ α ≥) تساوي٣,٨٨

ويتضح أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥ ≥ α) في جميع المجالات والدرجة الكلية للاستبانة،عدا المجال الأول وهذا يدل على وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة اتجاه الفروق قام الباحثان باستخدام اختبار شيفيه البعدي.

الجدول (٢١)

يبين اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروق في المؤهل العلمي في المجال الثاني: المنهاج

المؤهل الثاني	دبلوم	بكالوريوس	بكالوريوس+ تربية	ماجستير
	٢٠,٠٠٠	٣١,٨٨٨	٣٠,٢٩٥	٣١,٤٦٦
٢٠,٠٠٠ دبلوم	٠			
بكالوريوس ٣١,٨٨٨	*١١,٨٨٨	٠		
بكالوريوس + تربية ٣٠,٢٩٥	*١٠,٢٩٥	١,٥٩٣	٠	
ماجستير ٣١,٤٦٦	*١١,٤٦٦	٠,٤٢٣	١,١٧١	٠

* دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥ ≥ α)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة بين حملة الدبلوم والبكالوريوس لصالح حملة البكالوريوس، وبين الدبلوم والبكالوريوس+ تربية لصالح البكالوريوس+ تربية، وبين الدبلوم والماجستير لصالح الماجستير ولم تتضح فروق في المؤهلات الأخرى.

الجدول (٢٢)

يبين اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروق في المؤهل العلمي في المجال الثالث: التقويم

المؤهل الثالث	دبلوم	بكالوريوس	بكالوريوس + تربية	ماجستير
	١٦,٥٠٠	٣٠,٣٩٢	٢٨,٩٣٧	٣١,٢٢٤
دبلوم ١٦,٥٠٠	•			
بكالوريوس ٣٠,٣٩٢	*١٣,٨٩٢	•		
بكالوريوس + تربية ٢٨,٩٣٧	*١٢,٤٣٧	١,٤٥٥	•	
ماجستير ٣١,٢٢٤	*١٤,٧٢٤	-٠,٨٣٣	٢,٢٨٧	•

* دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة بين حملة الدبلوم والبكالوريوس لصالح حملة البكالوريوس، وبين الدبلوم والبكالوريوس+ تربية لصالح البكالوريوس+

تربية، وبين الدبلوم والماجستير لصالح الماجستير ولم تتضح فروق في المؤهلات الأخرى.

وهذا راجع في نظر الباحثان إلى أن المؤهل العلمي والتربوي يترك آثاره على المعلمين والمشرفين من حيث تحسين كفاياتهم التربوية ورفع كفاءاتهم العلمية، وذلك في كل المجالات (التقويم – حاجات التلاميذ- التكيف الوظيفي – العلاقات الإنسانية).

الجدول (٢٣)

يبين اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروق في المؤهل العلمي في المجال الرابع: حاجات التلاميذ

المؤهل الرابع	دبلوم	بكالوريوس	بكالوريوس + تربية	ماجستير
	٢٦,٠٠٠	٣٠,٤٩٠	٢٧,٧٥٨	٣١,٠٨٦
٢٦,٠٠٠ دبلوم	٠			
٠,٤٩٠ بكالوريوس	٤,٤٩٠	٠		
بكالوريوس + تربية ٢٧,٧٥٨	١,٧٥٨	*٢,٧٣٢	٠	
٣١,٠٨٦ ماجستير	٥,٠٨٦	٠,٥٩٧	٣,٣٢٨	٠

* دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة بين حملة البكالوريوس والبكالوريوس+ تربية لصالح حملة البكالوريوس، ولم تتضح فروق في المؤهلات الأخرى.

الجدول (٢٤)

يبين اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروق في المؤهل العلمي في المجال الخامس: التكيف الوظيفي

المؤهل الخامس	دبلوم	بكالوريوس	بكالوريوس + تربية	ماجستير
	٢٤,٠٠٠	٣٢,٠٩٨	٣٠,٢٨٤	٣٣,٢٩٣
دبلوم ٢٤,٠٠٠	•			
بكالوريوس ٣٢,٠٩٨	٨,٠٩٨	•		
بكالوريوس + تربية ٣٠,٢٨٤	٦,٢٨٤	١,٨١٤	•	
ماجستير ٣٣,٢٩٣	*٩,٢٩٣	-١,١٩٥	٣,٠٠٩	•

* دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة بين حملة الدبلوم والماجستير لصالح الماجستير ولم تتضح فروق في المؤهلات الأخرى.

ويعزو الباحثان ذلك إلى تركيز درجة الماجستير على الجوانب التربوية مما ينعكس إيجابياً على أداء المعلمين أو المشرفين.

الجدول (٢٥)

يبين اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروق في المؤهل العلمي في المجال السادس:

العلاقات الإنسانية

المؤهل السادس	دبلوم	بكالوريوس	بكالوريوس + تربية	ماجستير
	٢٢,٥٠٠	٣١,٤٦٩	٢٩,٥٥٨	٣٢,٠٦٩
دبلوم ٢٢,٥٠٠	٠			
بكالوريوس ٣١,٤٦٩	٨,٩٦٩	٠		
بكالوريوس + تربية ٢٩,٥٥٨	٧,٠٥٨	١,٩١١	٠	
ماجستير ٣٢,٠٦٩	*٩,٥٦٩	٠,٦٠٠	٢,٥١١	٠

* دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة بين حملة الدبلوم والماجستير لصالح الماجستير ولم تتضح فروق في المؤهلات الأخرى.

الجدول (٢٦)

يبين اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروق في المؤهل العلمي في الدرجة الكلية للاستبانة

المؤهل / المجموع	دبلوم	بكالوريوس	بكالوريوس + تربية	ماجستير
	١٣٤,٥٠٠	١٨٧,٥٦٦	١٧٦,٥٠٥	١٨٩,٥٨٦
دبلوم ١٣٤,٥٠٠	٠			
بكالوريوس ١٨٧,٥٦٦	*٥٣,٠٦٦	٠		
بكالوريوس + تربية ١٧٦,٥٠٥	٤٢,٠٠٥	١١,٠٦١	٠	
ماجستير ١٨٩,٥٨٦	*٥٥,٠٨٦	-٢,٠٢٠	١٣,٠٨١	٠

* دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة بين حملة الدبلوم والبكالوريوس لصالح حملة البكالوريوس، وبين الدبلوم والماجستير لصالح الماجستير ولم تتضح فروق في المؤهلات الأخرى.

نتائج التحقق من السؤال الخامس وتفسيره:

ينص السؤال الخامس من أسئلة الدراسة على: "هل توجد فروق دالة إحصائياً بين أراء المعلمين في أهمية المهام الاشرافية التي تقدم لهم ومدى تحقيقها تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ – ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) ".

وللتحقق من صحة هذا السؤال قام الباحثان باستخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.

جدول (٢٧)

يبين تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في الاستبانة تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجال الأول: طرائق وأساليب التدريس	بين المجموعات	١٠,٩٥٩	٢	٥,٤٨٠	٠,١١٣	٠,٨٩٣	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	١٤٣٦٠,٠١١	٢٩٧	٤٨,٣٥٠			
	المجموع الكلي	١٤٣٧٠,٩٧٠	٢٩٩				
المجال الثاني: المنهاج	بين المجموعات	٣٦٠,٦٤٤	٢	١٨٠,٣٢٢	٣,٦٩٢	٠,٠٢٦	دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	١٤٥٠٤,١٩٢	٢٩٧	٤٨,٨٣٦			
	المجموع الكلي	١٤٨٦٤,٨٣٧	٢٩٩				
المجال الثالث: التقويم	بين المجموعات	٣٠٤,٦٥٥	٢	١٥٢,٣٢٧	٢,٥٤٧	٠,٠٨٠	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	١٧٧٦٢,٧٣٢	٢٩٧	٥٩,٨٠٧			
	المجموع الكلي	١٨٠٦٧,٣٨٧	٢٩٩				

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجال الرابع: حاجات التلاميذ	بين المجموعات	٣٠,٧٦٥	٢	١٥,٣٨٣	٠,٢٨٣	٠,٧٥٣	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	١٦١٢٢,٥١٥	٢٩٧	٥٤,٢٨٥			
	المجموع الكلي	١٦١٥٣,٢٨٠	٢٩٩				
المجال الخامس: التكيف الوظيفي	بين المجموعات	٤٢٧,٥٢٤	٢	٢١٣,٧٦٢	٣,٠٨٣	٠,٠٤٧	دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٢٠٥٩٣,٠٢٢	٢٩٧	٦٩,٣٣٧			
	المجموع الكلي	٢١٠٢٠,٥٤٧	٢٩٩				
المجال السادس: العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	٢٥١,٧٠٦	٢	١٢٥,٨٥٣	٢,٨٦٠	٠,٠٥٩	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	١٣٠٦٨,٤١٤	٢٩٧	٤٤,٠٠١			
	المجموع الكلي	١٣٣٢٠,١٢٠	٢٩٩				
الاستبانة ككل	بين المجموعات	٤٠٦٤,٩٤١	٢	٢٠٣٢,٤٧١	١,٤٦٣	٠,٢٣٣	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٤١٢٦٨٧,٨٠٥	٢٩١	١٣٨٩,٥٢١			
	المجموع الكلي	٤١٦٧٥٢,٧٤٧	٢٩٩				

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٢، ٢٩٩) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥ α ≤) تساوي ٣,٠٤

قيمة "ف" الجد ولية عند درجات حرية (٢، ٢٩٩) وعند مستوى دلالة (٠,٠١ α ≤) تساوي٤,٧١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥ ≥ α) في جميع مجالات الاستبانة، والدرجة الكلية للاستبانة، عدا المجال الثاني والخامس، وهذا يدل على أنه لا توجد. فروق ذات دلالة إحصائية في الاستبانة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وهذا راجع من وجهة نظر الباحثان إلى أن الخبرة لا تؤثر بشكل واضح وبخاصة إذا كانت أقل من خمس سنوات.

ويتضح أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥ ≥ α) في المجال الثاني والخامس، وهذا يدل على وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة اتجاه الفروق قام الباحثان باستخدام اختبار شيفيه البعدي.

الجدول (٢٨)

يبين اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروق في سنوات الخبرة في المجال الثاني: المنهاج

الخبرة	أقل من ٥ سنوات	من ٥–١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
الثاني	٢٩,١٠٨	٣٢,١١٣	٣١,٥٣٠
٢٩,١٠٨ أقل من ٥ سنوات	٠		
٣٢,١١٣ من ٥–١٠ سنوات	*٣,٠٠٥	٠	
١,٥٣٠ أكثر من ١٠ سنوات	٢,٤٢٣	٠,٥٨٢	٠

* دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥ ≥ α)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة بين سنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات و من ٥ –١٠ سنوات لصالح من ٥–١٠ سنوات ولم تتضح فروق في سنوات الخبرة الأخرى.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الخبرة التربوية ما بين ٥– ١٠ سنوات تؤثر بشكل واضح على المعلمين.

الجدول (٢٩)

يبين اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروق في سنوات الخبرة في المجال الخامس: التكيف الوظيفي

الخبرة	أقل من ٥ سنوات	من ٥–١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
الخامس	٣٠,٨٩٢	٣٣,٧٨٩	٣١,٠١٨
أقل من ٥ سنوات ٣٠,٨٩٢	•		
من ٥–١٠ سنوات ٣٣,٧٨٩	*٢,٨٩٦	•	
أكثر من ١٠ سنوات ٣١,٠١٨	٠,١٢٦	٢,٧٧٠	•

* دالة عند مستوى دلالة $(\alpha \leq ٠,٠٥)$

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة بين سنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات و من ٥ –١٠ سنوات لصالح من ٥–١٠ سنوات ولم تتضح فروق في سنوات الخبرة الأخرى.

نتائج التحقق من السؤال السادس وتفسيره:

ينص السؤال السادس من أسئلة الدراسة على: "هل توجد فروق دالة إحصائياً بين أراء المشرفين في أهمية المهام الاشرافية التي تقدم لهم ومدى تحقيقها تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ب+تربية، ماجستير) ".

وللتحقق من صحة هذا السؤال قام الباحثان باستخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.

جدول (٣٠)

يبين تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في الاستبانة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجال الأول: طرائق وأساليب التدريس	بين المجموعات	٣٠,٥٧١	٢	١٥,٢٨٦	٠,٦٠٧	٠,٥٤٧	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٢١٨٩,٣٨٥	٨٧	٢٥,١٦٥			
	المجموع الكلي	٢٢١٩,٩٥٦	٨٩				
المجال الثاني: المنهاج	بين المجموعات	٧٥,٧٨٧	٢	٣٧,٨٩٣	١,٩١٩	٠,١٥٣	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	١٧١٧,٨١٣	٨٧	١٩,٧٤٥			
	المجموع الكلي	١٧٩٣,٦٠٠	٨٩				
المجال الثالث: التقويم	بين المجموعات	٤٠,٥٧٠	٢	٢٠,٢٨٥	١,٢٠٦	٠,٣٠٤	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	١٤٦٣,٢٥٢	٨٧	١٦,٨١٩			
	المجموع الكلي	١٥٠٣,٨٢٢	٨٩				

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجال الرابع: حاجات التلاميذ	بين المجموعات	٣٠,٠٥١	٢	١٥,٠٢٥	٠,٧٢٨	٠,٤٨٦	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	١٧٩٥,٧٧١	٨٧	٢٠,٦٤١			
	المجموع الكلي	١٨٢٥,٨٢٢	٨٩				
المجال الخامس: التكيف الوظيفي	بين المجموعات	١٠٢,٧٣٩	٢	٥١,٣٧٠	١,٨١٤	٠,١٦٩	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٢٤٦٣,٣٦١	٨٧	٢٨,٣١٤			
	المجموع الكلي	٢٥٦٦,١٠٠	٨٩				
المجال السادس: العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	٤٩,٤٥٩	٢	٢٤,٧٣٠	١,٥٧٦	٠,٢١٣	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	١٣٦٥,١٦٣	٨٧	١٥,٦٩٢			
	المجموع الكلي	١٤١٤,٦٢٢	٨٩				
الاستبانة ككل	بين المجموعات	١٤٩٨,١٥٣	٢	٧٤٩,٠٧٧	١,٤١٠	٠,٢٥٠	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٤٦٢٠٣,٥٠٢	٨٧	٥٣١,٠٧٥			
	المجموع الكلي	٤٧٧٠١,٦٥٦	٨٩				

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٢، ٨٩) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥ α ≤) تساوي ٣,١١

قيمة "ف" الجد ولية عند درجات حرية (٢، ٨٩) وعند مستوى دلالة (٠,٠١ α ≤) تساوي٤,٨٨

ويتضح أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥) في جميع المجالات والدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يدل على عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي

وهذا راجع من وجهة نظر الباحثان إلى أن الكفايات التربوية الخاصة بالمعلمين وكذلك المناهج المقررة لا تتطلب سوى درجة البكالوريوس أو الليسانس.

نتائج التحقق من السؤال السابع وتفسيره:

ينص السؤال السابع من أسئلة الدراسة على: "هل توجد فروق دالة إحصائياً بين أراء المشرفين في أهمية المهام الإشرافية التي تقدم لهم ومدى تحقيقها تعزى لمتغير سنوات الخبرة(أقل من ٥ سنوات، من ٥ – ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) ".

وللتحقق من صحة هذا السؤال قام الباحثان باستخدام تحليل التباين الأحادى One Way ANOVA.

جدول (٣١)

يبين تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في الاستبانة تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجال الأول: طرائق وأساليب التدريس	بين المجموعات	٥٤,٧٢٥	٢	٢٧,٣٦٣	١,٠٩٩	٠,٣٣٨	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٢١٦٥,٢٣٠	٨٧	٢٤,٨٨٨			
	المجموع الكلي	٢٢١٩,٩٥٦	٨٩				
المجال الثاني: المنهاج	بين المجموعات	٤٤,٨١٦	٢	٢٢,٤٠٨	١,١١٥	٠,٣٣٣	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	١٧٤٨,٧٨٤	٨٧	٢٠,١٠١			
	المجموع الكلي	١٧٩٣,٦٠٠	٨٩				
المجال الثالث: التقويم	بين المجموعات	٥٢,٣٩٧	٢	٢٦,١٩٨	١,٥٧٠	٠,٢١٤	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	١٤٥١,٤٢٦	٨٧	١٦,٦٨٣			
	المجموع الكلي	١٥٠٣,٨٢٢	٨٩				

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجال الرابع: حاجات التلاميذ	بين المجموعات	٤٦,٦٦٩	٢	٢٣,٣٣٤	١,١٤١	٠,٣٢٤	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	١٧٧٩,١٥٣	٨٧	٢٠,٤٥٠			
	المجموع الكلي	١٨٢٥,٨٢٢	٨٩				
المجال الخامس: التكيف الوظيفي	بين المجموعات	٧٥,١٨٠	٢	٣٧,٥٩٠	١,٣١٣	٠,٢٧٤	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٢٤٩٠,٩٢٠	٨٧	٢٨,٦٣١			
	المجموع الكلي	٢٥٦٦,١٠٠	٨٩				
المجال السادس: العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	٩,٦٣١	٢	٤,٨١٥	٠,٢٩٨	٠,٧٤٣	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	١٤٠٤,٩٩١	٨٧	١٦,١٤٩			
	المجموع الكلي	١٤١٤,٦٢٢	٨٩				
الاستبانة ككل	بين المجموعات	٩٤٨,٤٢٢	٢	٤٧٤,٢١١	٠,٨٨٢	٠,٤١٧	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٤٦٧٥٣,٢٣٣	٨٧	٥٣٧,٣٩٣			
	المجموع الكلي	٤٧٧٠١,٦٥٦	٨٩				

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٢، ٨٩) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥ α ≤) تساوي ٣,١١

قيمة "ف" الجد ولية عند درجات حرية (٢، ٨٩) وعند مستوى دلالة (٠,٠١ α ≤) تساوي٤,٨٨

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥ ≤ α) في جميع مجالات الاستبانة، والدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستبانة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وهذا راجع من وجهة نظر الباحثان إلى أن سنوات الخبرة لا تؤثر كثيراً في الكفاءة العلمية أو الكفايات التربوية، لكنها تترك آثاراً على المهارات الاجتماعية للمعلمين.

نتائج التحقق من السؤال الأخير:

للإجابة عن هذا السؤال الذي يتناول الصعوبات التي تحد من فاعلية الإشراف التربوي قام الباحثان بحصر استجابات المشرفين على السؤال المفتوح الموجه إليهم وكانت الاستجابات كالتالي:

- كثرة عدد المعلمين الذين يشرف عليهم المشرف.
- كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المشرف التربوي.
- افتقار الدورات والبعثات الخارجية التي تخص عملية الإشراف التربوي.
- عدم إخضاع المشرف التربوي للتدريب قبل تسلمه العمل.
- اعتماد تقرير مدير المدرسة الخاص بالمعلمين وإهمال تقرير المشرف التربوي.

- الوضع الوظيفي للمشرف التربوي.
- قلة الصلاحيات الممنوحة للمشرف التربوي.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحثان فيما يلي:

١- أن تعمل وزارة التربية والتعليم على تأهيل المشرفين بالخبرات والمهارات التي تؤهلهم بالقيام بعملية الإشراف التربوي بكفاءة وإتقان.

٢- تخفيف الأعمال الإدارية التي تعيق مهمة المشرف الفنية وهي تحسين العملية التعليمية التعلمية.

٣- دراسة العوامل التي تعيق عمل المشرف التربوي والحد منها.

المقترحات:

يقترح الباحثان إجراء الدراسات التالية:

١- تعرف اتجاهات المعلمين نحو المشرفين التربويين ومدي تأثير ذلك على تنميتهم مهنياً.

٢- إجراء دراسة تقويمية لواقع الإشراف التربوي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في المباحث المختلفة كل على حدة.

المصادر والمراجع

أولاً المراجع العربية:

- الإبراهيم، عدنان بدري. (٢٠٠٢). "الإشراف التربوي أنماط وأساليب". إربد: مؤسسة حمادة للنشر والتوزيع.

- البدري، طارق عبد الحميد. (٢٠٠١). "تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي". عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

- ثابت، صباح. (١٩٩٤). " الإشراف التربوي الفعال ". ورقة عمل مقدمة في المؤتمر السنوي لنواب مدراء التربية والتعليم ورؤساء مراكز التطوير التربوي في وكالة الغوث الدولية (١٦-١٩) أيار.

- الجرجاوي، زياد (٢٠٠٧). " مسئوليات المشرف التربوي كما يدركها المعلمون الجدد في المدارس الأساسية بمحافظة غزة ".

- الحبيب، فهد إبراهيم. (١٩٩٦). "التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربي". الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- حمدان، محمد زياد. (١٩٩٢). "الإشراف في التربية المعاصرة (مفاهيم وأساليب وتطبيقات)". عمان: دار التربية الحديثة.

- حمدان، محمد (١٩٨٨). " تطوير المعلمين وظيفياً أثناء الخدمة "، رسالة المعلم، العدد الأول المجلد ٢٩، عمان.

- الخطيب، رداح والخطيب، أحمد. (١٩٩٦). "الإدارة والإشراف التربوي". الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.

- الدرابيع، شحدة مسلم. (١٩٩١). " واقع الإشراف كما يـراه المـشرفون التربويـون العامون والمعلمون في الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في المـدارس الحكومية في الأردن ". عمان: الجامعة الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة.

- الدويك، تيسير وآخرون. (١٩٩٨). " أسس الإدارة التربويـة والمدرسـية والإشـراف التربوي ".عمان: دار الفكر

- الطعاني، حسن (٢٠٠٥). " الإشراف التربوي (مفاهيمه، أهدافه أسـسه، أسـاليبه) ".عمان: دار الشروق.

-دويفر، ليلى محمود. (١٩٩٠). " واقع الإشراف التربوي بدولة البحـرين "، دراسـات تربوية، القاهرة: عالم الكتب. مج(٦)، ج(٣)، ص١٢٣-١٦١.

- ديراني، محمد عيد. (١٩٩٧). الإشراف التربوي على المعلمين دليل لتحسين التدريس. عمان: روائع مجدلاوي.

- شاهين، أميرة. (١٩٩١)." واقع الإشراف التربوي وتوقعات المعلمين منه في مجـال التنمية العلمية والمهنية ". مجلة دراسات تربوية، رابطـة التربيـة الحديثـة، القاهرة: مج (٦)، ع (٣١)، ص٣٢-٨٠.

- عبد الرحمن، نائل محمد. (١٩٩٤). " دور المشرف التربوي من وجهة نظر المشرفين والمعلمين والمدراء في المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث الدوليـة فـي منطقة الخليل التعليمية في الضفة الغربية ". نابلس: جامعة النجاح الوطنيـة، رسالة ماجستير غير منشورة.

- عطاري، عارف. (١٩٩٣)."التوجيه التربوي اتجاهات معاصرة". عمان: دار البـشير للنشر.

- عطوي، جودت عزت. (٢٠٠١). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي وأصولها وتطبيقاتها. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

- الفنيش، أحمد وزيدان، محمد. (٢٠٠٠). "التوجيه الفني والتربوي". بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.

- محمود، محمود صالح قاسم. (١٩٩٧). " واقع الإشراف التربوي في قطاع غزة في مجال تنمية كفايات المعلمين ". غزة: الجامعة الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة.

- مرسي، محمد منير. (٢٠٠١). الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها.القاهرة: عالم الكتب.

- مصطفى، انتصار محمود. (١٩٩٧). " دور المشرفين التربويين في تحسين أداء المعلمين حديثي التعيين في محافظة جرش ". إربد: جامعة اليرموك، رسالة ماجستير غير منشورة.

- نشوان، يعقوب. (١٩٩٢). " الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق"، عمان: دار الفرقان

- نشوان، يعقوب. (٢٠٠٤). "السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي"، عمان: دار الفرقان

- وزارة التربية والتعليم الأردنية، قسم المناهج والإشراف التربوي. (١٩٨٣). دليل المشرف التربوي، عمان: دار الشعب.



أثر استخدام استراتيجية مقترحة للتدريس الاستقصائي فى تدريس بعض القضايا التاريخية المعاصرة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ بكلية التربية – بالرستاق (سلطنة عمان)

د. عبد المؤمن محمد عبده مغراوى*

الإحساس بالمشكلة:-

يعتبر التدريس من أجل التفكير لدى المتعلمين هدفا مثاليا يسعى رجال التربية الى تحقيقه فى الحقل التربوى، وهذا ما جعل الكثير من علماء النفس التربوى وخبراء المناهج وطرق التدريس يهتمون بإنتاج العديد من الدراسات المناسبة لتنمية مهارات التفكير.

ولعل تنمية مهارات التفكير الناقد لدى معلم التاريخ يعد أساساً فى برنامج إعداد المعلم بكليات التربية، ويتأكد ذلك من خلال الفهم الواعى لمقولة باربر إذ يقول إن الأفراد يواجهون العديد من المخاطر وأكثر هذه المخاطر هو الخوف من أن نفقد شعورنا القومى أو الروح الأصيلة التى تميزنا كأمة أو كشعب بمعنى أن تضيع هويتنا القومية وسماتنا الشخصية وسط صخب العولمة (Barber, ٢٠٠٠, P. ١).

ولن نستطيع مواجهة هذه المخاطر وغيرها إلا من خلال امتلاك مهارات التفكير الناقد ولا يتم ذلك إلا من خلال تنمية قدره الطالب على استيعاب حقائق العصر ورصد مظاهر التغير والقدرة على الفهم والتقييم وإصدار الأحكام.

* أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعيه المساعد – كلية التربية – جامعة المنصورة.

ورغم أهمية اكتساب المعلم لمهارات التفكير الناقد إلا أن معظم الدراسات التربوية تظهر تدني مستوى المعلمين فى إكساب هذه المهارات للمتعلم مثل دراسة ميلانكون وآخرون Melancon, et. al., ١٩٩٧ ودراسة ابن سعد (٢٠٠١) ودراسة جودة (٢٠٠٢)، وتعتبر مناهج الدراسات الاجتماعية بصفة عامة ومناهج التاريخ بصفة خاصة مجالاً خصباً لدراسة بعض القضايا الجدلية وتتطلب دراسة التاريخ بحكم طبيعته التعامل مع المواقف والأحداث التاريخيه وفحصها وتحليلها واستخلاص النتائج والدروس المستفادة منها فهو علم نقد وتحقق يقوم على التحليل والتعليل. ويشير (الزهار وزملائه ١٩٩٤) إلى العلاقة الوثيقة بين الاستقصاء والتفكير الناقد مؤكدا أن مهارات التفكير الناقد تندرج ضمن مهارات التفكير الاستقصائى.

ويستند التدريس الاستقصائى إلى فلسفة تعليمية ترى أن تعلم الطالبة للمعرفة يكون ذا معنى إذا مر بمجموعة من أنشطة التعلم التى توصله إلى اكتساب هذه المعرفة بنفسه مع قليل من توجيه ومتابعة المعلم وذلك بدلاً من تلقي المعرفة جاهزة سواء من المعلم أو الكتاب المدرسي وغيرهما من وسائل المعرفة أى أن الطالب طبقاً لهذه الفلسفة يكون منتجاً للمعرفة وليس مجرد مردداً لها وهو فى ذلك يكون مسئولا عن طرح الفروض واختبار صحتها من خلال التقصى وجمع المعلومات والدلائل ثم التوصل إلى الاستنتاجات إلتى يصل منها الى مرحلة التعميم وهو ذروة عملية الاستقصاء.

ويمكن طرح مشكلة الدراسة فى التساؤل التالى:-

ما أثر استخدام استراتيجية الاستقصاء المقترحة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب شعب التاريخ بكليات التربية؟

ويتفرع من التساؤل الرئيسي السؤالين التاليين :-

ما الاستراتيجية التى تقوم عليها استراتيجية الاستقصاء المقترحة ؟

ما المقصود بالقضايا التاريخية المعاصرة؟

أهداف الدراسة:-

- تدريب الطالب المعلم على ممارسة التفكير التساؤلي والاستقصائي.
- إكتساب الطالب المعلم مهارات التفكير الناقد.
- التعرف على بعض القضايا الهامة واللازمة لمعلم التاريخ.
- التعرف على أثر استخدام الاستراتيجية المقترحة فى تنمية مهارات التفكير الناقد.

أهمية الدراسة:

- إلقاء الضوء على بعض القضايا التاريخية المعاصرة من خلال نماذج التدريس الاستقصائي
- تضمين برنامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية التدريب على مهارات التفكير الناقد.

حدود الدراسة:

- تتناول الدراسة القضايا التاريخية المعاصرة التالية :-

١- قضية فلسطين وإمكانية تحقيق التعايش السلمي مع إسرائيل.

٢- قضية احتلال امريكا للعراق وبدعوى تحقيق الديمقراطية.

٣- قضية ادعاء أعداء الإسلام بأن الإسلام انتشر بحد السيف.

٤- قضية الدفاع عن الأرض المحتلة، هل هو إرهاب أم جهاد فى سبيل الله ؟

ـ طلاب الفرقة الثالثة شعبة التاريخ- كلية التربية بالرستاق.

فروض الدراسة :

١- تدني مستوى الطالب المعلم شعبة التاريخ بكليات التربية فى مهارات التفكير الناقد.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل الطلاب في اختبارمهارات التفكير الناقد في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدى.

أدوات الدراسة :-

١- اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد "النسخة المترجمة باللغة العربية" وقد قام الباحث بإجراء بعض التعديلات لتناسب البيئة العربية.

٢- الاستراتيجية المقترحة للتدريس الاستقصائي من خلال عرض أربع قضايا تاريخية معاصرة من إعداد الباحث.

مصطلحات الدراسة :-

١- التفكير الناقد :-

هو عملية عقلية تعتمد على النقد وتبين مواطن القوة وجوانب الضعف ويحدث ذلك من خلال فحص مادة التفكير وإقامة الأدلة والبراهين وإجراء عمليات المقارنة والاستنتاج وإصدار الحكم فى النهاية اعتماداً على معايير موضوعية، وتتطلب عملية التفكير الناقد المهارات التالية:-

١- مهارة التعرف على المشكلات و القضايا الرئيسية.

٢- مهارة توليد الأفكار و الفروض لحل المشكلة.

٣- مهارة جمع المعلومات ذات الصلة بالموضوع.

٤- مهارة التمييز بين الحقيقة ووجهة النظر.

٥- مهارة تحليل المعلومات التى تم التوصل إليهـــا.

٦- مهارة الربط بين السبب و النتيجة.

٧- مهارة الدقة فى فحص الوقائع و البيانات.

٨- مهارة الكشف عن مدى الاتساق و التناقض في المعلومات.

٩- مهارة تقويم الحجج اللازمة لاصدار الاحكام.

١٠- مهارة استنتاج آراء صحيحة تستند إلى معلومات صحيحة.

٢- القضايا التاريخية المعاصرة الجارية :-

وهي تلك القضايا التى لها جذور تاريخيه ولازالت حية فى تاريخيـــا المعاصـــر ويستلزم ذلك التعامل معها باستقراء التاريخ لتفسير الحاضر ومن ثم التنبـــوء بالمـــستقبل وهي من نوع القضايا الجدلية بمعنى أنها تثير جدلاً بين مؤيـــد ومعـــارض وأصـــبحت دراستها ضرورة ملحه يجب أن تكون موضع الدراسة و البحث.

الإطار النظرى والدراسات السابقة:-

أولاً: الدراسات السابقة:

توافرت للباحث العديد من الدراسات على المستويين العربي والأجنبي والتى تصدت بالبحث لمهارات التفكير الناقد كأحد المخرجات الهامة والتى ينبغي الإهتمام بها واقتراح الاستراتيجيات المناسبة لتنميتها لدى المتعلم وسوف نعرض بعض هذه الدراسات من خلال محورين:

المحور الأول: دراسات ركزت على استخدام القضايا التاريخية الجدلية:-

مثل دارسة ولين وفليبس (١٩٩٥) Wilen & Phillips، ودراسة شيلكوت (١٩٩٨) Chilcoat، ودراسة كوما وكونور (١٩٩٩) Coma & Connor ودراسة ماك بريد (١٩٩٩) McbBide، ودراسة لارسون وهانز Lorson & Hons (١٩٩٨) ودراسة تشس (٢٠٠٠) Chase ، ودراسة جلوريا (٢٠٠٠) Gloria.

وقد أسفرت هذه الدراسات على فعالية توظيف القضايا مثل (حقوق الإنسان/ اضطهاد الأقليات/ الصراعات السياسية) فى مجال تنمية مهارات التفكير الناقد.

وعلى المستوى العربي نجد دراسات كل من النمر (١٩٨٥)، الجزار والجمل (١٩٩٨)، وجودة (٢٠٠٢)، ورسمى (٢٠٠٣)، هذا بالإضافة إلى دراسات مركز تطوير المناهج التى أكدت على أهمية تضمين محتوى الدراسات الاجتماعية عدداً من القضايا الهامة مثل التربية من أجل المواطنة والوحدة الوطنية محاربة التطرف وحقوق الانسان (٢٠٠٠).

المحور الثانى : دراسات ركزت على توظيف عدد من الاستراتيجيات والمداخل التدريسية التى ساهمت فى تنمية مهارات التفكير الناقد

مثل دراسة كيفين Kevin (١٩٩٣) حيث تم استخدام دليل إرشادى إلى جانب الكتاب المدرسى لتنمية مهارات التفكير الناقد.

ودراسة موراي Murray (١٩٩٣) واستخدمت الوثائق التاريخية والخرائط ودراسة كوبر Cooper (١٩٩٥) حيث تم استخدام استراتيجية التعلم التعاونى ودراسة بابليو Papoleo (١٩٩٦) والتى وظفت مدخل السير والتراجم فى تنمية مهارات التفكير الناقد ودراسة تشوبنسكى Chubiniski (١٩٩٦) الى استخدمت الالعاب الاكاديمية ولعب الادوار ودراسة روبين Robin (١٩٩٦) التى كشفت عن أهمية توظيف مدخل الاحداث الجارية فى تنمية مهارات التفكير وتم توظيف مدخل الأحداث الجارية فى تنمية مهارات التفكير.

وقد تم توظيف إمكانيات تكنولوجيا المعلومات فى دراسة براون Brown (١٩٩٨)، كما وأكدت دراسة سبيرلنج Sperling (٢٠٠٠)، على أهمية استخدام الأماكن التاريخية فى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلم، ونجح هايند Hynd (١٩٩٩) فى توظيف النصوص التاريخية لتنمية مهارات التفكير الناقد.

وعلى المستوى العربي نجد عدد من دراسات هذا المحور تمثلت فى دراسات كل من نافع (١٩٨٢)، السامرائى (١٩٩٤)، والحوسني (٢٠٠٠)، وقزامل (٢٠٠٠)، والمحمدى (٢٠٠٠)، وهندى (٢٠٠١)، هذا إلى جانب دراسة رسمي (٢٠٠٣).

ثانياً: الإطار النظرى :-

يتضمن الإطار النظرى تسليط الضوء على ثلاثة نقاط اساسية وهى :-

(١) التفكير الناقد:

يعرف التفكير بأنه سلسلة من النشاطات العقلية التى يقوم بها عقل الإنسان عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق الحواس ثم تتم عملية البحث عن المعنى فى المواقف المختلفة ويتراوح النشاط العقلى بين مستويات بسيطة كتذكر أسماء بعض الأشياء ومستويات معقدة كالنشاط المعرفي اللازم لنقد وثيقة تاريخيه للكشف عن مدى صحتها فمثل هذا النشاط يحتاج إلى ما نسمية بالتفكير الناقد فالنشاط العقلي هنا يحتاج الى الفهم والتحليل ووزن قيم الأدلة ليصل الفرد إلى حجج منطقية تدعم ما يتوصل إليه من أحكام.

المكونات الأساسية لعملية التفكير الناقد:-

إن عملية التفكير الناقد لها مكونات خمسة أساسية وكل مكون له علاقته الوثيقة بباقي المكونات (١٩٩٥):-

١- القاعدة المعرفية (Knowledge Base) وهى ما يعرفه الفرد ويعتقد فيه.

٢- النظرية الشخصية (Personal Theory) وهى تتكامل مع العوامل ذات العلاقة فى القاعدة المعرفية فينتج عن ذلك محكات لها طابع شخصي.

٣- الأحداث الخارجية (External Events) وهى مثيرات التفكير الناقد وتتوقف كفاءة المثير على مستوى نضج الفرد.

٤- الشعور بالتناقض (Discrepancy) وهو إدراك يستثار بالعوامل الدافعة كما يتحدد بالنظرية الشخصية وهو يمثل عاملاً دافعاً نحو التفكير الناقد.

٥- حل التناقض (Resolving The Discrepancy) وتمثل هذه المرحلة كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد إذا أنه بحدوث الشعور بالتباعد يستثار الفكر ويتبع ذلك عدة خطوات إذ يحاول الفرد حل التناقض الذى يشعر به ما بين الحدث الخارجى وبين النظرية الشخصية الخاصة بالفرد فى تفسير الأحداث.

البعد الوجداني للتفكير الناقد:-

يتضمن هذا البعد جوانب الدافعية والجوانب القيمية وهى تمثل أساسا مهما فى بناء التفكير الناقد ويؤكد ريتشار هارت Ritchhart (١٩٩٧) بأن كثيراً من الطلاب لديهم القدرة على التفكير في مستويات عليا ولكن البعض منهم ليس لديه النزعة أو الدافعية لاستخدام هذه القدرات إلا إذا تم الضغط عليها ومن هنا يتضح أثر النزعة (Disposition Effect) لسد الفجوة بين القدرة والأداء.

ويشير مايرز (١٩٩٣) بأن القوة التى تثير التفكير الناقد وتحافظ على استمراره غالباً ما تعود إلى القيم والالتزامات الشخصية بالإضافة إلى الحاجة إلى تنظيم الخبرات الشخصية بصورة عقلانية.

وتتضح أهمية التفكير الناقد فى حياتنا المعاصرة من خلال مايلى :-

١- إن الاتجاه المعاصر يؤكد على ضرورة إعداد الطلاب ليصبحوا ذوي قدرة كبيرة على التفكير الناقد والقراءة الناقدة وذلك عند الدخول الى الألفية الجديدة The New Millennium.

٢- إن المحنة التى يعيشها المتعلم وسط الزخم الإعلامي وما فيه من قضايا وتوجهات بعضها يهدف إلى محو الشخصية القومية وتهديد الوحدة القومية بالداخل مما يحتم اكتساب هؤلاء الطلاب مهارات التفكير الناقد وتلك التى تسهم فى المواجهة الإيجابية لرياح الغد القادمة.

إن امتلاك مهارات التفكير الناقد عند دراستنا للتاريخ تزودنا بعدد من المعايير التى نحكم بها على الأشياء والأفكار فلا نصبح مرددين للحقائق ترديدا سلبيا ونخرج من نطاق الانتقاء الجزئى إلى الاستيعاب التاريخى.

ويشير كاندلر Chandler (٢٠٠٤) إلى أهمية اعتبار مهارات التفكير الناقد كجزء أساسى من المنهج وذلك خلال دراسته لبرامج الصفوف من الروضة إلى طلاب الصف الثانى عشر الخاصة بالطلبة الموهوبين.

٢) علاقة التفكير الناقد بالاستقصاء:-

الاستقصاء هو أحد الطرق التى تفهم بها الخبرات التى نمر بها، ويتطلب الاستقصاء التفكير بعمق حتى يمكن رؤية ما لم تكن قادرين على رؤيته من قبل ويشير كل من جيرمان و بوركى Germann and Burke (١٩٩٦) إلى أن الاستقصاء عملية معرفية معقدة تتطلب ان يكون لدى المتعلم خلفية نظرية معرفية عن المفهوم العلمى الذى يخطط لبحثه أو استكشافه وطرح أسئلة مناسبة وتحديد المتغيرات وصياغة الفروض والبحث عن مدى صحتها للوصول إلى حلول منطقية ويضع التدريس الاستقصائى المتعلمين فى مواقف تتطلب منهم ممارسة العمليات العقلية التى يتكون منها الاستقصاء.

ومما يؤكد العلاقة بين الاستقصاء والتفكير الناقد الخطوات الرئيسية فى عملية الاستقصاء وهى: كما حددها باير Beyer (٢٠٠١):-

١- تحديد المشكلة.

٢- وضع إجابة مبدئية (حل أو افتراض).

٣- اختبار الافتراض فى ضوء المعلومات ذات الصلة.

٤- التوصل الى استنتاج بشأن صحة الافتراض.

٥- تطبيق الاستناج ثم التعميم.

وحول استعمال الاستقصاء والتفكير الناقد ضمن مساقات الدراسات الاجتماعية هناك الكثير من التقنيات التى لابد من استخدامها فى تعلم الطلبة ضمن هذا المجال من مجالات الدراسة ومنها تقنيات الاستقصاء والتى تعتبر من التقنيات الهامة فى تعليم الدراسات الاجتماعية لأن مخرجات المتعلم تعتمد على تطوير عقل استكشافى ناقد وقد بين باير Beyer (٢٠٠١) فى دارسته فى هذا المجال ان العديد من الاستراتيجيات التربوية يمكن ان تكون فعالة فى تعلم الموهوبين ومنها :-

- حل المشكلات Solving Problem
- استخدام استراتيجيات الحل المتعددة Solutions Strategies
- مهارات التفكير الناقد Critical thinking skills
- معالجة المعلومات Information processing
- الاستقصاء Inquiry

أهمية التفكير الاستقصائي:-

وتتمثل تلك الأهمية فى أنه عملية ذهنيه منظمة ينفذها الطلاب من خلال نشاط فردى أو جماعى فى موقف حقيقى بدافع من الحيرة والقلق والرغبة الأكيدة فى الوصول إلى تفسير وحل مشكلة ما وإضافة إلى أن استراتيجية التدريس الاستقصائي تسهم فى إقدار الطالب على توليد معلومات والوصول إلى استنتاجات ، والطالب يكون على وعي بعناصر الإستراتيجية من خلال توجيه المعلم وذلك يسهل عليه جميع البيانات وربط الأفكار وتصنيفها وتكوين الفرضيات وجمع الأدلة للتثبت من مدى صحة تلك الفرضيات ثم التوصل إلى استنتاجات قوية تقود إلى التعميم.

ويؤكد دودج Dodge (١٩٩٧)على أهمية بحث الانترنت Web Quests حيث تعتبر مهارة البحث عبر الانترنت من الانشطة المبينة على استراتيجية الاستقصاء فى الانترنت، وحيث يتطلب الاستقصاء معلومات كثيرة يمكن توجيه الطلاب للحصول عليها من الانترنت ولكى تتم الاستفادة من هذه المصادر حيث أن يشتمل مع المعلومات الأتية:-

١- المقدمة The introduction وتعمل المقدمة على تقديم المشكلة أو القضية مدار البحث وتزودنا بالخلفية المعلوماتية.

٢- المهمة The task والتكليف بالمهمة يعمل على إثارة المتعلمين.

٣- مصادر المعلومات Information Sources وتحتاج المهمة إلى توفير معلومات من مصادر متعددة (شبكة -الانترنت -الوثائق- الكتب -الخرائط).

٤- العملية The Process وصف كيف يعمل المتعلمون على اداء المهمة من خلال عدد من الخطوات المتتابعة.

٥- التوجيه Guidance يحتاج الطلاب إلـى توجيهـات وإرشـادات مـن خـلال المخططات والجداول والرسوم البيانية لتنظيم وتصنيف المعلومات.

٦- الخاتمة The Conclusion عند الوصول الى حل المشكلة يلزم كتابـة خاتمـة تلبى متطلبات المتعلمين وتشجيعهم على متابعة ومواجهة تعميق الخبرة.

والاستقصاء يتطلب من المتعلم استخدام حواسه وعقلـه وحدسـه فـى تكامـل وانسجام لحل المشكلات المعرفية التى تواجهة بموضوعية وأول خطوة يبـدأ بهـا هـي الاندهاش مما يشاهد أو يسمع وهذا يؤدى إلى الشك ويقصد بالـشك هنـا هـو الاتجـاه التساؤلي، أي الاتجاه الذى لا يركن إلى الإجابة السطحية وإلى فكرة العامل الواحـد فـي تفسير الظواهر ولا يعتمد على التأويلات القديمة للظواهر الجديدة أوالاعتمـاد علـى آراء الآخرين كحقائق نهائية بل يكون لدية الرغبة في أن يجد تفسيراً لما يـشاهده أو يـسمعه بنفسه وبناء على استنتاجاته التى تصل به الى درجة التعميم.

(٣) القضايا الخلافية الجدلية المعاصرة:-

القضايا الجدلية هي ذاتها قضايا خلافية وهي قضايا تاريخيه بمعنى أنهـا تـدخل ضمن ما سجلته مضبطه التاريخ الإنسانى فى عصوره المختلفة، بعض هذه القضايا قديم آلاف أو مئات السنين وبعضها يرجع الى عشرات السنين والمستقرئ للتـاريخ يجـد أن العديد من القضايا الخلافية تاريخيا قد انتهت بأفكارها وشخوصها ولم يتبقى منها إلا وثائق فى كتب التاريخ وفي ذات الوقت نجد بعض القضايا لا تزال قائمة وتظل برأسـها وسـط الأحداث الجارية بل وتوجهها وتزيد من الصراع مما يثير العديد من الآراء والتفـسيرات لاختلاف الرؤى والأطراف الفكرية لأطراف الصراع.

وقد يرجع الاختلاف حول هذه القضايا ويتزايد الجدل لعدة أسباب مثل:

١- التفسير الخاطئ والفهم المغلوط لعدم قراءة الأصول بذكاء.

٢- عدم كفاية الأدلة أوعدم موثوقيه المصادر.

٣- عدم نزاهه بعض المؤرخين لإرضاء الحكام أو الخوف منهم.

٤- اختلاف موقع شخوص القضية واختلاف الايديولوجية الفكرية والمـصالح لكـل طرف.

٥- محاولات المستشرقين التى دأبـت على تأكيد المفاهيم الخاطئـة عـن الاسـلام والمسلمين والعرب بصفة عامة.

ويثبت الواقع أن هذه القضايا تمثل مشكلات قائمة تؤثر فى حاضرنا وسوف تمتد لسنوات قادمه وذلك يزيد من حدة تاثيرها على الإنسان ليس فقط على المستوى المحلى بل أيضا على الصعيد العالمي.

ونتيجة لسهولة الإتصال بين أطراف المعمورة على المستوى العالمي أصبحت القضايا الخلافية تمثل مكان الصداره فى وسائل الاعلام المختلفة مما جعل الأفكار المحركة لهذه القضايا على اخلاقها وتناقضها تستلزم التحرك على المستوى الفكرى الإنسانى حيث أن ناتج اختلاف الآراء نراه فى الفتن الطائفيه بين أطراف عدة مثل الشيعة والسنة أوالمسلمين والمسيحين هذا إلى جانب قضايا المواطنة والتفاهم العالمي والتعايش السلمى.والديمقراطي وقضية الجهاد دفاعاً عن الوطن فالبعض يؤكد بشرعية الجهاد والآخر يقول إنه إرهاب ؟!.

وهكذا نجد أن جذور تلك القضايا نبتت منذ الماضي ولا زالت قائمة بيننا ولازلنا نعاني منها، ولعل ما يحدث على أرض فلسطين العربية من ممارسة العنف والتعذيب على شعب أعزل لا ينادى إلا بالعيش على أرضه وما يحدث على أرض العراق بدعوى فرض الديمقراطية بالقوة المسلحة وما يحدث على أرض السودان ولبنان كل هذه قضايا ماثلة في تاريخنا المعاصر وعلينا التصدى لها.

وقد أصبحت دراسة تلك القضايا ومناقشتها على مائدة الحوار فى مجال التعليم ضرورة يجب أن يتعايش معها الطلاب والمعلمين والخبراء وذلك بالتعرف على اصولها التاريخية وخصائصها وجملة الأفكار القائمة عليها إضافة إلى اقتراح الحلول لها.

ولعل الأهمية القصوى من تناول هذه القضايا على بساط البحث هو تصحيح الكثير من المفاهيم الخاطئة، تلك التى تؤدي إلى ازدياد الهوة بين أطراف القضية.

وتشتد أهمية تدريس تلك القضايا لمعلم التاريخ فمن خلال توظيف تلك القضايا ضمن برنامج إعداد معلم التاريخ يمكن أن يكتسب العديد من مهارات التفكير الناقد إضافة إلى تزويده بمفاهيم صحيحة حول هذه القضايا من واقع التقصى التاريخى القائم على أساس علمى، ومعلم الغد يسهم فى زيادة وعي طلابة بهذه القضايا وأغلب الظن هنا أننا لم نعد دارسين فقط لهذه القضايا بل ومشاركين فيها تؤثر فينا ونؤثر فيها بوعي وفهم وبصيره.

الإطار التجريبى للدراسة :-

عينة الدراسة:

تم اختيار العينة من طلاب كلية التربية بالرستاق سلطنة عمان الفرقة الثالثة شعبة التاريخ وبلغ عدد أفراد العينة ستة وخمسون (٥٦) طالباً وطالبة.

منهج الدراسة :

. (أ) المنهج الوصفى وتم استخدامه فى عرض وتحليل الدراسات السابقة ووضع الإطار النظري وإعداد أدوات الدراسة.

(ب) وتم عند اختيار الباحث للمجموعة التجريبية الواحدة لتطبيق متغير الدراسة وهو استراتيجية التدريس الاستقصائى لبعض القضايا الخلافية وكذلك عند تطبيق اختيار التفكير الناقد قبلياً وبعدياً.

إجراءات الدراسة :

قام الباحث بالإجراءات التالية:-

أ- تحديد وصياغة القضايا التاريخية الجدلية المعاصرة وهي :- (*)

القضية الأولى : قضية فلسطين وإمكانية تحقيق التعايش السلمي مع إسرائيل.

القضية الثانية : قضية احتلال امريكا للعراق بدعوى تحقيق الديمقراطية.

القضية الثالثة : قضية ادعاء أعداء الإسلام بأن الإسلام انتشر بحد السيف.

(*) ملحق (١).

القضية الرابعة: قضية الدفاع عن الأرض المحتلة، هل هو إرهاب أم جهاد فى سبيل الله؟

ب- تصميم استراتيجية التدريس الاستقصائى لتدريس القضايا الاربع لطلاب شعبة التاريخ

وقدتم تصميم الاستراتيجية فى ضوء عدد من نماذج التدريس الاستقصائى وهي :

- نموذج سكمان الاستقصائى The Suchman Inquiry Model .
- نموذج باير للتدريس الاستقصائي The Beyer Model for Inquiry Teaching
- نموذج ثيلين للتحرى الجماعى The Herbert Thelen for Gorup Investigation

ويمكن توضيح استراتيجية التدريس الاستقصائي المقترحة بالدراسة الحالية فى الخطوات التالية:-

وقائع الجلسة الأولى:-

١- يبدأ تناول القضية بتقديم مادة تتناقض مع معلومات الطلاب أو عرض رأيان متعارضان، وتتعارض تلك المادة المقدمة مع الاحداث الجارية على المستويين المحلى والعالمى والهدف هو إحداث صدمة تستدعي المعارضة واثاره الجدل لدحض هذه المقوله من جانب الطلاب.

٢- ثم يفتح المعلم مجال المناقشة وتوضيح أبعاد القضية من خلال المراحل التالية:-

الأولى : فتح مجال الأسئلة للطلاب وهي أسئلة مغلقة يجيب عنها المعلم بـــ (نعم – لا)

وهنا يلزم تهيئة الجو المناسب لمشاركة الطلاب بطرح عدد كبير من الأسئلة وقد يدعم المعلم أقواله من خلال وثيقة أو رسم كاريكاتورى أو فليم تسجيلي أو صور أو إحصائية.

الثانية : يبدأ المعلم فى إعطاء خلفية أو إطار معرفي حول موضوع القضية.وفي ضوء ما تم التوصل إليه من خلال المرحلة الأولى والاطار المعرفي حول القضية فى المرحلة الثانية تطرح القضية على هيئة تساؤل رئيسي.

الثالثة : تقسيم الطلاب إلى مجموعات متعاونة للبحث والتقصي الذى يبدأ من فرض الفروض ثم البحث لتجميع المعلومات و الأدلة من خلال نشاط تعاوني لمجموعات الطلاب.

٣- طرح الفروض (وضع حل بصورة مبدئية للمشكلة) ثم جمع المعلومات والبيانات من خلال الإطلاع على المعلومات من مصادر متعددة (مثل ما يظهر فى وسائل الاعلام المسموعة والمرئية والوثائق والمراجع المتخصصة).

ويشجع المعلم طلابه على التفكير المنطقى المنظم دون القفز الى النتائج بسرعة ولعل مثل هذه المعالجة العقلية للمعلومات تؤدى إلى بناء معرفة قد لا تقتصر على بناء المعرفة وإنما تتعدى ذلك الى تطوير معرفة قائمة على المفاهيم وهو هدف معرفي للتدريس الاستقصائي.

٤– تصميم الخبرات التعليمية التى تمكن الطلاب من فحص المعلومات ومن ثم التمييز بين الحقائق المقبولة والعبارات التي تعبر عن الآراء ويمكن توظيف بعض الوسائل مثل الخرائط والصور الفوتوغرافية والتسجيلات الصوتية والوثائق الاحصائيات أوالرسوم الكاريكاتورية ومن ثم يسهم ذلك في الوقوف على الحقائق الخاصة بالقضية المطروحة للبحث والتحري.

٥ - وقائع الجلسة الثانية :

وفي اللقاء الثاني مع الطلاب يوسع المعلم الإطار المعرفي للطلاب حول القضية المطروحة للاستقصاء من خلال طرحه للعديد من الأسئلة التي تحيط بجوانب القضية وهي أسئلة تستدعي مهارات التفكير الناقد مثل :-

س: ماذا تعنى الكلمات المهمة..........؟

س: ماذا يعني كل سطر من التصريح أوالمقال ؟

س: ما الحالات التى يشير إليها التصريح ؟

س: ما المسألة الرئيسية التي يطرحها الكاتب ؟

س: المعلومة الأكثر أهمية في هذه المقالة هى............

س: وجهة النظرالرئيسة في هذه المقالة هى..............

وفى هذه الجلسة أيضا يشجع المعلم طلابه على طرح المزيد من الأسئلة حول القضية قيد الاستقصاء.

ولعل الهدف الأهم من الجلسة الثانية هو إعداد وتهيئة الطلاب للخطوة التالية وهي اختبار صحة الفروض.

٦- إختبار صحة الفروض (فحص الحلول البديلة للمشكلة) و في هذه الخطوة لا يجب أن يقبل المعلم بتفسير واحد كمعالجة للقضية لذا يستمر البحث والاستقصاء ليكتشف الطلاب كل مرة خبرة جديدة عن طريق مايتوصلوا إليه من معلومات جديدة ويطور الطلاب معرفتهم عن طريق البحث والتحري وربط الأسباب بالنتائج.

وفى هذه الخطوة أيضا يستخلص الطلاب نتائج تتسم بالموثوقية بناء على الفحص والتحري وتحليل الوقائع.

وتتم عملية اختبار الافتراض من خلال :-

- (تجميع الأدلة - تنظيم الأدلة - تحليل الأدلة) وعلى ذلك يعتبر الافتراض نفسه موجهاً لعملية البحث عن الدليل.

ويقود المعلم هذه الخطوة من خلال توجيه عدد من الأسئلة مثل :-

س: إذا كان افتراضك صحيحاً فما نوع الدليل الذي يلزمك أو تتوقع أن تجده ؟

س : ما الذى ينبغي أن تبحث عنه لكي تبرهن على صحة افتراضك ؟

ويعد تحديد المصادر الممكنة للمعلومات متطلباً هاماً لتجميع الأدلة.

٧- مرحلة التفسير الاستنتاج:

وعلى المعلم أن يصمم خبرات تعليمية تمكن الطلاب من أن يتفحصوا المعلومات التى تتميز بالتحيز والأمثلة التى تعبر عن منطق خاطئ وينبغى عليهم ان يحددوا الصدق الداخلي والخارجي للمصدر نفسه بمعرفة من الذى أوجده ومتى، ولماذا وماذا كانت مصادرهم وآرائهم الثابته وأغــراضهم ؟

وينبغى حصر الاستنتاجات التى لا يساندها دليل أوالتي تركز على وجهه نظرواحدة، ولعل تقويم المعلومات والأدلة يتضمن استخدام الخرائط والصور الفوتوغرافية والتسجيلات الصوتية والوثائق أو مقطوعات من الصحف.

ويمكن للمعلم مساعدة طلابه فى التوصل إلى استنتاجات من هذه الأدلة ويعد ذلك ذروة هذه العملية العقلية ويمثل استنباط المعانى من المعلومات المتوفرة جوهر التعلم وتتم عملية الاستقصاء بالاعتماد على عدد من الاسئلة مثل :-

١- ماذا تعني هذه الأدلة ؟
٢- كيف يمكن ربط هذه الأدلة بعناصر الأدلة الأخرى ؟
٣- ما العلاقة بين هذه الأدلة والافتراض ؟
٤- هل ترى أن الأدلة موثوق بها وهل هي صحيحة ؟
٥- هل من الممكن الاعتماد على هذه الأدلة ؟
٦- ماذا تنكر الأدلة ؟
٧- ما المعنى المشتق من الأدلة ؟
٨- كيف يمكن تصنيفها ؟
٩- ما أوجه التشابه والاخلاف بينها وبين الأدلة التاريخية الأخرى ؟

١٠- ما أثر جميع هذه الأدلة على الافتراض ؟

ولعل الهدف الرئيس من عملية التفسير هو ردم الفجوة الذهنية بين المعلومات التى قاموا بجمعها وتقديم تفسير واضح.

٨- مرحلة تعميق الاستقصاء والوصول إلى التعميم

تهدف هذه المرحلة إلى تعميق الاستقصاء والفهم للقضية المطروحة ومن ثم يجب تدريب الطلاب على إجراء عمليات تقويمية للأدلة المتوفرة وتدريب الطلاب على تطوير الاستنتاجات التي توصلوا إليها في المرحلة السابقة لأن الاستنتاج عبارة تمثل صدق الافتراض الأصلي، أنه فى الحقيقة حكم عن صدق أو خطأ الافتراض.

وفي هذه المرحلة يتم تدريب الطلاب علي صياغة تعميمات تتعلق بالخبرات التى مروا بها أثناء ممارسة الاستقصاء الذهني والتعميم حكم عام يمثل المحصلة النهائية لعملية التعلم، ولعل الفائدة الكبرى من التعميم هو استخدامه فى التنبوء بالنسبة لمجموعة مختلفة من المواقف المتشابهة.

وإذا كانت المعارف أقل شمولاً من التعميمات إذ أنها تشير إلى زمان أو مكان أو شئ بالغ التحديد، فالتعميمات حكم عام يمثل تلخيصاً لما يمكن اعتباره حقيقة تتعلق بجميع الفئات أوالعوامل أو الأحداث المتشابهة.

وبعد التوصل إلى التعميم يوجه المعلم طلابه إلى تطبيق التعميم على معلومات جديدة أوقضايا مشابهة وبذلك نصل بالمتعلم إلى الخطوة الأخيرة من عملية التدريس ألاستقصائى.

ضبط الاستراتيجية المقترحة :

أ- استراتيجية التدريس الاستقصائي (نظري).

ب- القضايا الخلافية الجدلية الأربع (تطبيقي).

ولحساب صدق الاستراتيجية (نظري / تطبيقي) تم عرضها على مجموعة من المتخصصين فى مجال مناهج وطرق تدريس التاريخ والمتخصصين في مجال التاريخ الحديث والمعاصر.

وقد أجمعت آراء المحكمين على صلاحية الاستراتيجية للتطبيق وعلى أهمية تدريس مثل هذه القضايا لمعلم التاريخ.

إعداد اختبار التفكير الناقد :

تم تحديد اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد الصورة (أ)وقد أعد هذا الاختبار بيتر فايسون ونورين فاسيون **Facione & Facione** تعريب عجوة والبنا (٢٠٠٠) وذلك لقياس مهارات التفكير الناقد التالية والتى تمثل أبعاد الاختبار التالية:(*).

١ــ التحليل:-

ويقصد به قدره الفرد على كشف أوتحديد العلاقات المقصودة والحقيقة بين الفقرات والأسئلة والمفاهيم والأحكام والمبررات والمعلومات أوالآراء وهذه المهارة تتضمن مهارات فرعية في فحص الأفكار واكتشاف الحجج وتحليل الحجج إلى عناصرها.

(*) ملحق (٢).

٢- التقويم:

هي قدرة الفرد على تقدير مدى الفقرات أوالاشكال، وكذا تقدير القوة المنطقية للعلاقات الحقيقة والمقصودة بين الفقرات والصور والأسئلة أوالأشكال الأخرى من التعبير وهذه المهارة تتضمن مهارات فرعية هى تقويم الادعاءات وتقويم الحجج.

٣- الاستنتاج :

قدرة الفرد على تحديد العناصر المطلوبة للوصول إلى استخلاصات منطقية أومقبوله عقلياً وتكوين تخمينات وفروض هذه المهارة تتضمن مهارات فرعية هي (التساؤل حول الدليل /التامل الحدسى للبدائل/ الوصول للاستخلاصات).

٤- الاستدلال الاستنباطي :-

قدره الفرد على استنباط الاجزاء من القاعدة وكذلك الاقتراحات العامة والاستنتاجات القائمة على مبادئ التحويل والعكس والتطابق وهذه المهارة تعنى ان الصدق اوالصواب المفترض فى المقدمة المنطقية يحتم ويوجب صدق اوصواب الاستنتاج.

٥- الاستدلال الاستقرائى :-

قدرة الفرد على استنتاج القاعدة من جزئياتها او تكوين حكم من خلال الرجوع إلى المتشابهات والتطبيقات والحالات المرتبطة وكذا الوصول إلى الأشياء الشائعة أو وجهات النظر الفعالة.

وقد قام الباحث بتعديل بعض العبارات وتكييف الاختبار ليتوافق مع البيئة العربية ومع عينة الطلاب التجريبية.

وقد تمت هذه التعديلات فى ضوء خبرة الباحث إلى جانب ما كشفت عنه التجربة الاستطلاعية لتطبيق الاختبار على عينه من الطلاب بالكلية.

صدق الاختبار :

تم تحديد الصدق المنطقي بمعنى تمثيل الاختبار للميدان الذى يقيسه كما تم التحقق من الصدق الظاهرى بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين لتقرير مدى صلاحية الاختبار للتطبيق وقد اتفق جملة المحكمين على صدق الاختبار لقياس الهدف الذى وضع من أجله وصلاحيته للتطبيق.

ثبات الاختبار :

لحساب ثبات الاختبار قام الباحث بتطبيق على عينة قوامها ٥٦ طالباً وطالبة شعبة التاريخ ثم أعيد تطبيقه على نفس أفراد العينة بعد مرور أسبوعين وبلغ معامل الثبات (٠,٧٥) وهو ما يعتبر مناسبا لأغراض البحث الحالي.

إجراءات تطبيق الدارسة :

١- تم تطبيق الاختبار قبليا على مجموعة الدراسة طلاب الفرقة الثالثة شعبة التاريخ وذلك لاختبار صحة الفرض الأول من فروض الدراسة.

٢- تم تنفيذ استراتيجية التدريس الاستقصائي من خلال تدريس القضايا الأربع المحددة بالدراسة وقام الباحث بنفسه بتدريس هذه الاستراتيحية وقد استغرق التطبيق مدة ٨ أسابيع خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠٠٧/٢٠٠٨ م.

٣- تم تطبيق الاختبار بعدياً على مجموعة الدراسة المحددة وذلك لاختبار مدى صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة.

مناقشة النتائج وتفسيرها :-

للتحقيق من فعالية المعالجة التجريبية المقترحة على تنمية مهارات التفكير الناقد تم حساب لكشف دلالة الفروق بين متوسط درجات التطبيق القبلي والبعدي في مهارات التفكير الناقد في أبعاد (التحليل/ التقويم/ الإستنتاج/ الإستدلال الاستنباطي/ الإستدلال الاستقصائي/ وكذلك الدرجة الكلية للإختبار).

الأساليب الإحصائية :-

١- تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج التحليل الإحصائى للعلوم الاجتماعية (spss) وذلك فى حساب دلالة الفروق بين المتوسطات بهدف الكشف عن فعالية المعالجة التجريبية (استراتيجية التدريس الاستقصائي).

٢- قياس حجم الأثر مربع ايتا η٢ والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (١)

المتوسط والانحراف المعياري وقيم ت لدرجات اختبار التفكير الناقد

للتطبيقين القبلي والبعدي وقيم η ٢

المهارات / البيان	نوع التطبيق	المتوسط	الانحراف المعيارى	العدد ن	ت	الدلالة	حجم الأثر η٢
التحليل	قبلى	١,٩٨	٠,٧	٥٦	١٧,٤	٠,٠١	٠,٨٤
	بعدى	٤,١٦	٠,٦٨				
التقويم	قبلى	٣,٢١	٠,٩٧	٥٦	١٦,٦٢	٠,٠١	٠,٨٣
	بعدى	٥,٧٨	٠,٦٥				
الاستنتاج	قبلى	٢,٤٥	٠,٧٤	٥٦	٢٠,٠٣	٠,٠١	٠,٨٨
	بعدى	٤,٢١	٠,٦٥				
الاستدلال الاستنباطي	قبلى	٤,٣٤	١,٤	٥٦	١٥,٠٥	٠,٠١	٠,٨٠
	بعدى	٧,٥٧	٠,٩٧				
الاستدلال الاستقرائي	قبلى	٤,٨٢	٠,٩٧	٥٦	١٧,٥٥	٠,٠١	٠,٨٥
	بعدى	٧,٢٧	٠,٦٧				
الدرجة الكلية	قبلي	١٦,٨	٢,٦٧	٥٦	٣٠,٦٨	٠,٠١	٠,٩٤
	بعدى	٢٩	١,٨٧				

باستقراء جدول نتائج الدراسة تتضح نتيجة التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الناقد إذ تشير متوسطات التطبيق القبلي سواء على مستوى الدرجات الفرعية للإختبار (المهارات) أو متوسط الدرجة الكلية للإختبار إلى تدني واضح يتراوح ما بين ١,٩٨ و ٤,٨٢ أما الدرجة الكلية فهي ١٦,٨ ولعل هذا التدني يرجع إلى قلة الإهتمام بمهارات التفكير العليا في برنامج إعداد المعلم بكليات التربية وتتفق نتائج التطبيق القبلي للإختبار مع دراسات كل من ميلانكو Melancon et al وسليمان السعدي وعلي جودة وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول من فروض الدراسة.

وتشير نتائج التطبيق البعدي على مستوى الدرجات الفرعية للاختبار (التحليل/ التقويم /الاستنتاج/ الاستدلال الاستباطي/ الاستدلال الاستقرائي) إلى فروق دالة إحصائياً عند مستوى ا.د بين متوسطات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد أما على مستوى الدرجة الكلية للإختبار فتوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ا.د بين متوسط درجات التطبيق القبلي ومتوسط درجات التطبيق البعدي ١٦,٨ في مقابل ٢٩ مما يعنى نمو وتحسن واضح فى الدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد وذلك يرجع للمعالجة التجريبية المقترحة، وبذلك تتحقق صحة الفرض الثانى للدراسة.

كما تشير قيمة مربع إيتا η٢ حجم الأثر إلى وجود درجة فعالية كبيرة للمعالجة التجريبية حيث تراوحت قيمتها بين ٠,٨٠و٠,٨٨ بالنسبة للدرجات الفرعية.

أما بالنسبة للدرجة الكلية فهي ٠,٩٤ وهذا يعني بان ٩٤% من التباين الكلي للمتغير التابع يرجع إلى المتغير المستقل.

توصيات الدراسة :-

في ضوء المعالجة الإحصائية وما تشير إليه نتائج الدراسة تتضح أهمية النقاط التالية :-

- زيادة الاهتمام ببرنامج إعداد معلم الغد بكليات التربية.
- تضمين برنامج إعداد المعلم ممارسة فعلية لمهارات التفكير الناقد.
- تأكيد الاهتمام بمهارات التفكير العليا على مستوى المراحل التعليمية.
- زيادة الاهتمام بمعلم التاريخ قبل وبعد الخدمة من خلال إكسابه مهارات التفكير الناقد حتى يصبح قوة فاعله في إكتساب طلابه لهذه المهارت.
- تقويم معلم التاريخ من خلال قدراته على توظيف مهارات التفكير فى مجال تدريس التاريخ.
- ضـــرورة الاهتمام بجعل مادة التاريخ مجالاً للتفكير وعدم قصرها على السرد والتسميع.
- تدريب معلم التاريخ على استراتيجيات الاستقصاء لما لها من فعالية فى تناول قضايا التاريخ.
- زيادة وعي معلم التاريخ بالقضايا التاريخية المعاصرة الجارية مطلب هام لمواجهة تحديات الحاضر و مستجدات المستقبل.

المراجع

١- Barber, R. Bengjamine (٢٠٠٠) Challenges to the Comman Good in the age of Globalism National Council for the Social Studies Vol. ٦٤, No. I, Jan./Feb.

٢- Melancon, et. al., (١٩٩٦): critical thinking Skills levels of Preservice Elementary Secondary and Special Education Students ERLC document No. ٤١٢٢٠٥.

٣- سليمان بن سعد السليمان (٢٠٠١) مدى معرفة معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الناقد ومدى اهتمامهم بها، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس العدد ٧٤ أكتوبر ص ص: ١١٥-١٤٥.

٤- علي جودة عبد الوهاب (٢٠٠٢) مدى أهمية استخدام القضايا الجدلية ومهارات تدريسها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية دراسات في المناهج وطرق التدريس العدد ٧٨ فبراير ٢٠٠٢ م ص ص: ١١٢-١٣٣.

٥- Wilen, W; Phillps J. (١٩٩٥) Teaching Critical Thinking: Ametacognition approach, J Social Education Vol. ٥٩, no. ٩, pp: ١٣٥-١٣٨.

٦- Chilcoat, George W (١٩٩٨) "Workers theatre as an Inquiry Process for Exploring Social ssues of the ١٩٣٠s. Social Education, Vol. ٦٢, No. ٤, pp: ١٩٠-١٩٥.

٧- Coma, R.I. & O.Connor, J(١٩٩٨) History on Trial: the case of columbus, OAH.Magazine of History, VOL.١٢, pp: ٤٥-٤٨.

٨- Mc Bride ,R (١٩٩٩) Culture shock : Using Art and Controversy to Teach History, Social Education, Vol. ٦٣, No. ٧, pp: ٤١٠-٤١٤.

٩- Larson , Hans (١٩٩٨): "To play Politics with history Perspective on Swedish, American, and European Teaching History the Middle States Council för the Social Studies, pp: ١١٤- ١٢١.

١٠-Chase, Malcolm, (٢٠٠٠) Stories We Tell Them ? Teaching Adults History in a postmodern world, studies in the Education of Adults ,VOL. ٣٢, No. ١, pp: ٩٣-١٠٦.

١١- Gloria, Alter (٢٠٠٠): "Teaching what Matters: Great Videos on the Common Good", National Council for Social, Vol. ٤٦, No. ٣, April, pp: ١٥٦-١٥٩.

١٢- فتحى أحمد النمر: وضع برنامج لتنمية التفكير الناقد في التاريخ بالصف الأول الثانوي رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٨٥.

١٣-عثمان الجزار وعلي الجمل: فاعلية برنامج مقترح لتدريس القضايا الجدلية بمقـرر التاريخ لطلاب كليات التربية في تنمية بعض مهارات التفكير الناقـد والاتجاه نحو استخدام الجدل في تدريس التاريخ **دراسات في المناهج وطرق التدريس** العدد الثاني والخمسون سبتمبر ١٩٩٨.

١٤- عادل رسمي حماد (٢٠٠٣) أثر استخدام نموذج سوشمان في تدريس قضايا التاريخ الجدلية على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالى لدى تلاميذ الـصف الثاني الإعدادى **المجلة العلمية كلية التربية بأسيوط** العـدد الثـاني يوليو ٢٠٠٣ ص ص: ٢٢١-٢٥١.

١٥- مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية (٢٠٠٠) القضايا والمفاهيم المعاصرة فـي المناهج الدراسية (التربية من أجل المواطنة الوحدة الوطنية ومحاربة التطرف بجميع أشكاله) وزارة التربية والتعليـم بجمهوريـة مـصر العربية قطاع الكتب يناير ص ص: ١-٦٤.

١٦- Oreilly, Kevin (١٩٩٣) Evaluating Viewpoints: Critical thinking in United states. History series, Book Two –New Republic to Civil War (١٧٩٠ – ١٨٦٥), Student Text ND Teacher **ERIC** Document No.٤٢٣. ١٨٨.

١٧- Murray William (١٩٩٣): Teaching Urban Geography Using Historical Documents, **Journal of the Middle States Concil for the Social Studies** Vol. ١٤, p: ١٩–٢٣.

١٨- Cooper, Jl (١٩٩٥) Cooperative learning and Critical Thinking Teaching of psychology. VOL, ٢٢, pp: ٧–٨.

١٩- Papaleo, R. (١٩٩٦) Classroom success : Exposing students to time Bonding , Social Studies Vol. ٨٧.No.٦, pp: ٨١–٨٢.

٢٠- Chubinshki, Suzanne (١٩٩٦) Creative critical Thinking strategies **Nurse Educator**, Vol. ٢١., No. ٦, pp: ٢٣–٢٧.

٢١- Robin , L. (١٩٩٧) Turing the Newapaper into a teaching Tool A study of the Effects of Newspapers Incorporated into Curriculum of a fifth – grade class. Dissertation Abstract International, ٣٥(٦) pp: ١٥٦٦.

٢٢- Brown, Elizabeth (١٩٩٧) "Effectively Teaching Critical Thinking Skills to High Students". ERIC Decuments No.٤٢٩٨٥٠.

٢٣- Hynd, C. R. (١٩٩٩) Teaching students to Thinking Critically Using Multiple Texts in history. j. Adolesence & Adult Literacy: Vol. ٤٢. No. ٦, pp: ٤٢٨-٣٦.

٢٤- Carol, E. Sperling (٢٠٠٠): Teaching With Historic Places Places, **National Council for the social studies**,Vol.٦٤. No. ٣. April, pp: ١-١٢.

٢٥- سعيد عبده نافع (١٩٨٢) أثر استخدام مداخل متعددة في تدريس التاريخ في تنمية القدرة على التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة الاسكندرية.

٢٦- قصي محمد السمرائي (١٩٩٤) أثر استخدام طريقتي المناقشة والإلقاء مع الأحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني في معاهد إعداد المعلمين رسالة دكتوراه غير منشورة – جامعة بغداد.

٢٧- زايد علي خلفان الحوسني (٢٠٠٠) فاعلية استخدام القصة في تدريس التاريخ بالمرحلة الإعدادية لتنمية التفكير الناقد والتحصيل رسالة ماجستير – جامعة السلطان قابوس.

٢٨- سونيا قزامل (٢٠٠٠) فعالية استخدام مدخل الطرائف التاريخية فيتحصيل تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسي وتنمية تفكيرهم الناقد الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس المؤتمر العلمى الثاني عشر (مناهج التعليم وتنمية التفكير) القاهرة ٢٥-٢٦ يوليو ص ص: ١٩٧-٢١٥.

٢٩- سامية المحمدي (٢٠٠١) فعالية المدخل البيئى في تحصيل مادة التاريخ وتنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية رسالة ماجستير غير منشورة جامعة طنطا.

٣٠- رضا هندي جمعه (٢٠٠١) فعالية استخدام الوثائق التاريخيه في تدريس وحدة الخلفاء الراشدين على تنمية " التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس** العدد ٧٥ نوفمبر ص ص: ٨٣-١٠٣.

٣١- عزيزة السيد (١٩٩٥) "**التفكير الناقد دراسة في علم النفس المعرفي**" القاهرة دار المعرفة الجامعية ص ص: ٥٥-٥٧.

٣٢- Ritchhart R (١٩٩٧) Disposition ,Attitudes , And Habits : Exploring How Emotions Shape our Thinking Harvard Project , Cambridge long fellow Hall P:٣.

٣٣- شيت مايرز (١٩٩٣) تعليم الطلاب التفكير الناقد ترجمة عزمي جـــرار الأردن – المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي.

٣٤- Germann, P & Burke,G (١٩٩٦) Identifying Patterns and Relation ships among the Responses of seventh -Grade students to science process skill of Designing Experiments **Journal of reseaerch in Science Teaching** Vol. (٣٣) pp:٧٩-٩٩.

٣٥- Zohar. FA & Weinberge Y & Tamir P (١٩٩٤) the effect of the Biology Ctitical Thinking Project on the development of critical thinking, Journal of research in science Teaching Vol. (٣١) No. (٢) pp: ١٨٣-١٩٦

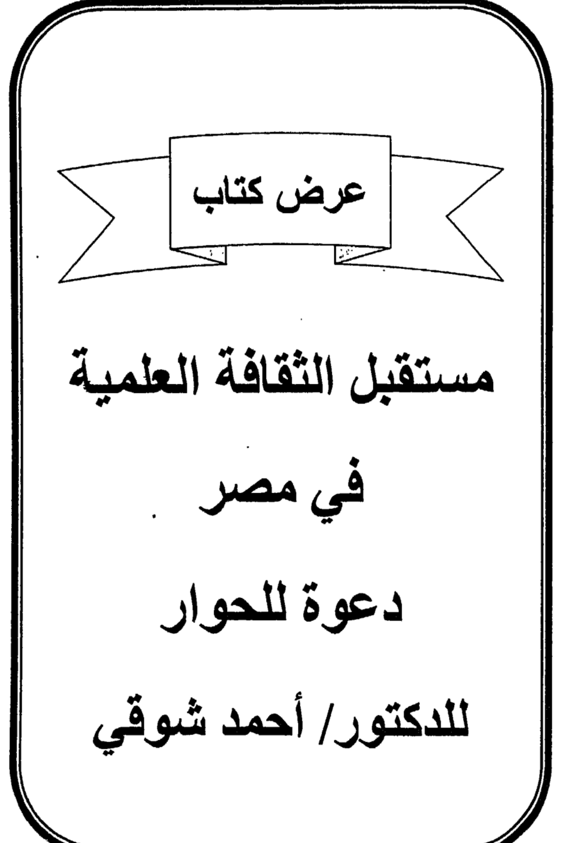
٣٦- باري ك. باير (١٩٩٤) **الاستقصاء في الدراسات الاجتماعية، إستراتيجية للتدريس** ترجمة سليمان محمد الجبر، الرياض مكتبة العبيكان.

٣٧- Beyer, B. K (٢٠٠١) Infusing thinking in history and the social sciences. In A. Costa (Ed), thinking (٣rd ed). (pp. ٣١٧-٣٢٥). AlexandriaVA: Association of Supervision and Curriculum development.

٣٨- Dodge, B (١٩٩٧), Same thoughts about webquests Retrieved July ١, ٢٠٠٤, from http:// edweb sdfsu.edu/courses /edtec ٥٩٦/about webquests html.

٣٩- Chandler, K. (٢٠٠٤). A national study of curriculum policies and practices in gifted education. Unpublished doctoral disseration, College of William and Mary, Williamsburg, VA.

٤٠ – عبد العال عجوه وعادل البنا (٢٠٠٠) اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، الإسكندرية : المكتبة المصرية للنشر والتوزيع.


عرض كتاب
مستقبل الثقافة العلمية
في مصر
دعوة للحوار
للدكتور/ أحمد شوقي

مستقبل الثقافة العلمية في مصر



دعوة للحوار

للدكتور/ أحمد شوقي

صدر عن المكتبة الأكاديمية، كراسة جديدة من كراسات "الثقافة العلمية" بعنوان "مستقبل الثقافة العلمية في مصر- دعوة للحوار" للدكتور أحمد شوقي. حيث حاول المؤلف -كما أشار في مقدمته - طرح موضوع الثقافة العلمية ومستقبلها للحوار المجتمعي انطلاقا من عدم الاكتفاء بالقناعة الانطباعية بأهميتها، ومحاولة تقديم قناعة تحليلية تتم قدر الامكان بالموضوعية والمنهجية، وتستهدف الربط بين أهمية الثقافة العلمية و التنمية الشاملة والمستديمة لمجتمع.

فقد استعرض مفهوم الثقافة العلمية بتحليل المصطلحين المحوريين وهما الثقافة والعلم، مبينا قدم الثقافة، وكونها بمثابة أسلوب الحياة في مجتمع ما، و المحصلة الطبيعية للتاريخ و الجغرافيا ومنظومة القيم و العلاقات وسوى ذلك، مرورا بتميز الإنسان الكائن (البيوثقافي)عن كافة الكائنات الأخرى، إذ لا يقتصر على التكيف البيولوجي لبيئته بل يشارك في صياغتها وتشكيلها بما يناسبه، الأمر الذي افرز طيفا واسعا من العادات و التقاليد و العلاقات الاجتماعية المعقدة والمعرفة التي توارثت عبر الأجيال. ومع نضج الإنتاج المعرفي للبشر، تم التوصل إلى المنهج العلمي، وأشكال تفكير متنوعة مثل الناقد والابتكاري والإبداعي.

كما تحدث عن العلم ومحاولات استيعاب المشاهدات والتجارب التي قادت إلى اللجوء إلى الخرافة والأسطورة بحثا عن الحقيقة، وكيف ساهم التفكير النقدي، مع تعقد

المجتمعات في فرز المعارف، حتى التوصل إلى أهم منجزات العقل البشري وهو المنهج العلمي.

كما يرصد المؤلف، في موضع آخر، العلاقة بين الثقافة والعلم من خلال استعرض المراحل التاريخية بدءا من الإشكال الجنينية واللاعلمية، مرورا بعصر النهضة الأوربية وظهور التنوير حتى القرن العشرين الذي وصفه بقرن التعلم والتكنولوجيا الذي تم فيه التأسيس للعلم وظهور الهندسة الوراثية والتكنولوجيا الحيوية، ونظريات النسبية وازدهر فيه علم الفلك، وأطلقت الطاقة الذرية والنووية وغيرها. وأتضح دور العلم في فهم العالم ومحاولة تطويعه بشكل أثر على البشرية بشكل عام. ويؤكد المؤلف في هذا الصدد على انه لا يوجد حل للمشكلات سوى الحل العلمي، ولا يمكن أن يمارس الحل العلمي في مجتمع لا علمي في ثقافته وأسلوب حياته.

وتنتقل بنا الكراسة إلى تحليل (سوات) لواقع الثقافة العملية،وهو أسلوب منهجي للوقوف على (١)أوجه القوة،(٢) وأجه الضعف(٣) والفرص المتاحة،(٤) والمخاطر التي تستدعي المواجهة. حيث تلخص عناصر المقاربة التحليلية الأولية، في مربع يضم نقاط قوة هي الاحترام الفطري/الإيماني للتعلم والعلماء، وقاعدة علمية راغبة في إثراء ثقافة المجتمع، تحتاج التنظيم و التوظيف،وقبول مجتمعي للتطور التكنولوجي؛ وأوجه ضعف هي التهميش الإعلامي للثقافة العلمية، وضعف الكم والكيف معا،والخلط المعيب بين الدين والعلم، وانتشار الخرافة والعلم الكاذب؛وفرص متاحة هي وجود القنوات المتخصصة، وإقبال الشباب على نوادي العلوم، وتوجه مكتبة الإسكندرية إلى بث المعارف العلمية وجذب الشباب إليها؛ ومخاطر تتمثل في غياب الرؤية الاستراتيجية عموما، والوضع

الديكوري للتعامل مع العلم وثقافته، وعدم الاهتمام بتقديم نجوم العلم كدورة للمجتمع، و"اللجنة" البيروقراطية للمجال، ثم يأتي شرح مفصل لهذه العناصر المذكورة.

وفي جزء آخر يناقش الدكتور أحمد شوقي، الأهداف الواقعية للثقافة العلمية من خلال رؤية نقدية، عارضا آراء من يبالغون في تحجيم الثقافة العلمية في مقابل من يبالغون في أهميتها. ويدعو إلى رؤية متوازنة تشكل الحديث عن العلم والحديث في العلم. أي الاعتراف بأهمية حقائق العلم و منجزاته وتطبيقاته في فهم العالم وتطويعه بصورة تؤثر على حياة الإنسان وتنعكس على نوعية حياته، والحديث عن العلم وفقا لمداخل الأشخاص المختلفين التي تنطلق من أهداف متباينة مثل التطلع الشخصي لمعرفة المزيد، أو الرغبة في حل المشكلات. أي الحديث في العلم كنشاط بشري، والحديث عنه لتقديم الحقائق والمفاهيم العلمية بصورة جذابة، والحديث عن العلم والحياة بتوضيح علاقة العلم بالتكنولوجيا، والحديث عن العلم والمستقبل الذي يبين دور العلم في صياغة مستقبل البشرية. مع الإشارة إلى ضروريات خمس للثقافة العلمية المطلوبة للتنمية الشاملة وهي الضرورة الحياتية، والضرورة التربوية، والضرورة السياسية والاقتصادية، والضرورة الحضارية، والضرورة المستقبلية.

واستعرض الجزء التالي تجارب من الشرق ومن الغرب في هذا الميدان أولها مشروع ٢٠٦١ –العلم لكل الأمريكيين، الذي يركز على تطوير تعليم العلوم من الحضانة حتى الصف الثاني عشر. وتجربة الهند التي تنطلق من فهم مجتمعها وسياقاته، حيث وضع استراتيجيات للثقافة العلمية تناسب السياق المحلي.ومبادرة الصين التي انطلقت في العام الماضي ومدتها خمسة عشر عاما، وتهدف إلى جسر فجوة ثلاثين عاما في عشرة

أعوام. أي أن تبلغ الصين في عام ٢٠١٠ مستوى الغرب في الثمانينيات، ومستوى الغرب الحالي في عام ٢٠٢٠.

ويقترح المؤلف في النهاية أن تكون بداية الإصلاح بالاعتراف بضعف الكم والكيف عموما، وتحفيز الإنتاج في مجال الثقافة العلمية، مع التوجيه و التدريب و النقد لضبط الجودة. ويطالب الناشرين والمسئولين بتقديم الثقافة العلمية بكافة صورها، وتشجيع المتميزين في الإنتاج العلمي ومنحهم حقهم في النجومية المستحقة ليكونوا قدوة. هذا بالإضافة إلى اقتراح أن يقدم مرصد مكتبة الإسكندرية تقريرا سنويا عن "حالة الثقافة العلمية" ينشر ، ويحلل المحتوى العلمي لمناهج التعليم في المرحلة قبل الجامعية، وتعقد ورش عمل وندوات لمناقشة التقرير وتطرح مقترحات.

رسالة دكتوراه في التربية



تصور مستقبلي للتعليم الجامعي لبيئة سيناء في ضوء المشروع القومي للتنمية(*)

عطية أحمد سالم حسن

مقدمة الدراسة:

يعد مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات من المشروعات الهامة في إحداث عملية تطوير وتحديث الجامعة، وذلك لأنه يركز علي أهم مكون في العملية التعليمية، ونقصد الموارد البشرية وخاصة أعضاء هيئة التدريس. فهم محور الارتكاز في الجامعة، فلا جامعة بدونهم، حيث إنهم موصلو المعلومات للطلاب، والمؤثرون في شخصياتهم، وفي بنائهم العلمي. قد أصبح موضوع إعدادهم وتنمية قدراتهم من الموضوعات التي تحظي باهتمام واسع في مختلف بلاد العالم.

وستقوم الدراسة الحالية بتقويم مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة المنصورة من حيث (أهدافه – محتوى برامجه – إيجابياته – سلبياته – مقترحات تطوير برامجه) ثم وضع تصور مقترح لتطوير المشروع بجامعة المنصورة.

مشكلة الدراسة:

أمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١- ما مقومات منظومة التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس؟

٢- ما واقع مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات في جامعة المنصورة؟

---

* الإشراف: أ.د.محمد ضياء الدين زاهر – أ.د.ناصف بدير محمد العاصي – د. محمد علي طه ريان كلية التربية بالعريش – جامعة قناة السويس.

٣- كيف يمكن تطوير مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات في جامعة المنصورة؟

هدف الدراسة:

١- تهدف الدراسة الحالية إلي تقويم مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة المنصورة من حيث (أهدافه – محتوى برامجه – إيجابياته – سلبياته – مقترحات تطوير برامجه).

٢- محاولة الوصول إلي ملامح تصور مقترح لمشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات في جامعة المنصورة.

منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة المشكلة فإن الدراسة سوف تتبع المنهج الوصفي لأنه "يقوم بوصف لظاهرة أو الموضوع اعتماد علي جميع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا وافياً بدقة لاستخلاص دلالتها والوصول إلي نتائج من الظاهرة محل البحث. وسوف تستعين الدراسة بأداة من أوات هذا المنهج مثل الاستبيانة.

أدوات الدراسة:

الأداة التي استخدمت في الدراسة عبارة عن الاستبانة قامت الباحثة بتصميمها، طبقت علي عينة من القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة، بهدف التعرف علي آرائهم وفي مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة المنصورة من حيث (أهدافه – محتوى برامجه – إيجابياته – سلبياته – مقترحات تطوير برامجه) بهدف محاولة الوصول لوضع تصور مقترح لتطوير المشروع بجامع المنصورة.

نتائج الدراسة:

وضعت الدراسة الحالية تصوراً مقترحاً لتطوير مشروع قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة المنصورة من خلال نتائج الدراستين النظرية والميدانية، وفي

ضوء خبرات بعض الدول في هدا المشروع، واشتمل هدا التصور المقترح علي العناصر التالية:

أولاً: مبادئ التصور المقترح

- التغلب علي معوقات الجامعية ذات الأعداد الكبيرة.
- الوفاء باحتياجات التنمية في مجالات التخصص المتنوعة.
- استخدام مداخل تدريسية متنوعة.
- واقعي برامج المشروع.
- تكامل وتنسيق برامج المشروع.

ثانياً: أهداف التصور المقترح

- التعرف علي استراتيجيات التدريس الحديثة.
- تطوير اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو البحث والتدريس وتطوير المناهج.
- إكساب المعلومات الحديثة عن منهجية البحوث العلمية.
- التعرف علي أهم التطورات العالمية في مجال التعليم.
- تحقيق التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس خارج نطاق تخصصاتهم وكلياتهم.

ثالثاً: الإجراءات التنفيذية للتصور المقترح

- إقامة مركز خاص بتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية.
- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والقادة للارتقاء بمستواهم علميا ومهنيا وثقافيا.
- تنفيذ الجامعة برنامجا لتدريب المدربين.

رابعا: الصعوبات التي تواجه تطبيق التصور المقترح

- حضور أعضاء هيئة التدريس برنامج المشروع إجبارا دون رغبة داخلية عن اقتناع.
- تكرار الموضوعات في محاضرات البرنامج الواحد.
- إهمال بعض المشرفين في وضع البرامج الخلفية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس.
- قلة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في التخطيط لمحتوى برنامج المشروع.
- قلة تبادل الخبرات بين الجامعة – جامعة المنصورة – والجامعات الأخرى.

خامساً: مقترحات تطبيق التصور المقترح

- تشجيع أعضاء هيئة التدريس علي حضور برامج المشروع.
- اشتراك أعضاء هيئة التدريس في التخطيط لمحتوى برامج المشروع.
- تبادل الخبرات بين مركز الجامعة والمراكز الأخرى المماثلة في الجامعات العربية والأجنبية.
- التنسيق والتكامل بين البرامج.
- تحسين الإعلام الرسمي بشأن التدريب وأهمية.

Contents

Book Review

Thasis and Desertations

Contents

Journal Strategic & Innovative research
In Arab Education & Human
Development

All Correspondence Should Be
Addressed to:
The Editor - In - Chief, Future of
Arab Education, to The Folling
Addresse
Prof. Dr. Dia El Din Zaher
Faculty of Education - Ain Shams
University - Roxy, Misr AL Gididah
Cairo - Egypt Fax + Tel:
4853654 M. 0123911536
E_ Mail:
dia_zaher@yahoo.com
aced2050@yahoo.com

Future of Arab Education

Volume 15
No.55

January 2009

Published by:
Arab Center For
Education and
Development (ACED)

With:
-Faculty of Education
Ain shams University
-Arab bureau of Education
for the Gulf States
-Al- Mansoura University

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة :

- تهـــتم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأصيلة، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر فى مجلات أخرى .
- ترحـــب المجلة بالنشر فى شتى فروع التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والسياسة والاقتصاد ، والعلوم الإدارية والمحاسبية ، مع التركيز على الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التعليمى، تكنولوجيا التعليم، اقتصـــاديات التعلـــيم ، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية ، فلسفة التربية وسياساتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوى، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوى، التربية المقارنـــة، علم اجتماع التربية وغيرها. وتهتم المجلة بالميادين السابقة فى علاقاتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجيهات الاستراتيجية والمستقبلية.
- ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.
- ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة فى شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية ، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة :

- يقدم البحث مطبوعاً من نسختين به ملخص البحث (١٠٠ – ١٥٠ كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك بنظام متوا مع IBM
- لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة فى (حجم الكوارتو) على وجه واحد ، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر . وفى حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التى تزيد عن هذا العدد من الصفحات.
- ما نشر فى المجلة لا يجوز نشره فى مكان آخر ، ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.
- تعـــرض البحوث المقدمة للنشر – على نحو سرى- على محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث فى صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر فى بحثه فى ضوء ما يبديه المحكمون.

المصادر والهوامش :

- يشار إلى جميع المصادر فى متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملا، وسنة النشر،ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا مثل (محمد الغنام ، ١٩٨٢ ، ٩٥)، ويذكر لقب المؤلف الأجنبي هكذا (Masini , 1993 , 103) .
- تدرج المراجع فى قائمة خاصة فى نهاية البحث مرتبة ألفبائيا حسب الأسلوب التالى :

الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر) ، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر ، رقم الطبعة ، أرقام الصفحات.

البحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر) ، عنوان البحث، اسم المجلة ، رقم المجلة ، رقم العدد ، أرقام الصفحات.

الجداول (إن وجدت) : تكون مختصرة بقدر الإمكان ، وفى أعلى الصفحة ، ويوضع كل جدول فى أقرب مكان ممكن من المكان الذى أشير إليه فيه ، ويأتى رقم وعنوان الجداول أعلاه. .

الأشـــكال (إن وجدت) : تكون واضحة تماما وبالحبر الشينى والسمك المناسب ويأتى عنوان الشكل أسفله ، ويوضع فى المكان المناسب قرب الإشارة إلى الشكل .

FUTURE OF ARAB EDUCATION



Journal of Strategic & Innovation Research Arab Education & Human Development

- Faith education and its humanitarian dimensions (from Rassael El Noor's Pro spective).

  Dr. Adel El-Sokkary

- Empowering Principals dimensions as an introduction of School Reforms (Field Study on Public Secondary Schools at Al Kalubia Governrate).

  Dr. Salama Abd El Azeem Hussein

- Psycho – Social adjustment's obstacles among old age people in Khan Younus Governorate.

  Dr. Sami Abou Eshaq

- Educational Supervision Reality at Public Secondary Schools in Gazza's Governorates

  Dr. Zeyad Ali Gergawy
  Dr. Suomaya Salem Al Nakhla

- The Impact of using proposal strategy for deductive learning in teaching historical contemporary issues on critical thinking skills development among teachers who are history students at college of education – Rstaq – Oman,

  Dr. Abd El Mo'men Mohamed Abdu Magawry

Volume 15

Number 55

January 2009

Fixed Section

* Prospective
* Book Review
* Open Forum
* Educational Experience
* Symposia and Conference
* Educational Pioneers
* New Publications
* Strategic Reports